

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
zum Thema

„Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf.

Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven  
unter besonderer Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft.“

vorgelegt am

Fachbereich 03 Sozial- und Kulturwissenschaften

der Justus-Liebig-Universität Gießen

von Ilka Benner

wissenschaftlich betreut durch Prof. Dr. Marianne Frieze

2017

„Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf.

Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven  
unter besonderer Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft.“

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	6
Tabellenverzeichnis.....	7
Teil A: Soziale Ungleichheit und Bildung .....	8
I Einleitung .....	9
II. Soziale Ungleichheit.....	20
II.1 Soziale Ungleichheit als Problem moderner Gesellschaften .....	20
II.2 Soziale Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit im Bildungssystem.....	22
II.3 Teilhabegerechtigkeit.....	27
II.4 Inklusion im Bildungssystem .....	29
II.5 Wohlfahrtsstaatliche Regimes.....	34
II.6 Zwischenfazit .....	37
III. Theoretische Hintergründe der Analyse sozialer Ungleichheiten .....	40
III.1 Gouvernamentalität.....	40
III.2 Der Habitus.....	47
III.3 Intersektionalität.....	50
III.4 Zwischenfazit .....	53
IV. Herkunft .....	56
IV.1 Migrationshintergrund .....	56
IV.2 Soziale Herkunft –die Entstehung von Klassifizierungen .....	62
IV.3 Haben - Der Begriff der „Klasse“ .....	64
IV.4 Ausüben und Innehaben – Der Begriff der „Schicht“ .....	66
IV.5 Sein - Das „Milieu“ .....	69
IV.6 Vergleich der unterprivilegierten Milieus nach Vester et al. und Sinus-Institut.....	80
IV.7 Zwischenfazit.....	82
V Geschlecht.....	86
V.1 Problemstellung in Bezug auf die Kategorie Geschlecht.....	86
V.2 Geschichte der Geschlechterforschung .....	91
V.3 Geschlecht und Identität .....	96
V.4 Zugänge basierend auf Differenz.....	98
V.5 Zugänge basierend auf der Annahme sozialer Konstruktion .....	102
V.6 Zugänge basierend auf Dekonstruktion von Geschlecht .....	108
V.7 Zwischenfazit.....	110
VI Männlichkeit(en).....	113
VI.1 Analysekatoren in Connells Männlichkeitenkonzeption .....	113
VI.2 hegemoniale Männlichkeit .....	118
VI.3 Marginalisierte Männlichkeit.....	120
VI.4 komplizenhafte Männlichkeit.....	123

VI.5 unterdrückte Männlichkeit.....	124
VI.6 Zwischenfazit.....	124
VII Bildung.....	129
VII.1 Bildung als Aufgabe staatlicher und gesellschaftlicher Akteure.....	129
VII.2 Historische Veränderung des Begriffs „Bildung“ seit der Reformation .....	132
VII.1 Das Bildungsverständnis in der beginnenden Neuzeit.....	132
VII.2 Das Bildungsverständnis nach Immanuel Kant .....	134
VII.3 Das Bildungsverständnis nach Wilhelm von Humboldt.....	138
VII.4 Das Bildungsverständnis in der Reformpädagogik .....	140
VII.5 Das Bildungsverständnis im Nationalsozialismus.....	144
VII.6 Das Bildungsverständnis in der Bundesrepublik Deutschland .....	145
VII.7 Das Bildungsverständnis in der Deutschen Demokratischen Republik .....	147
VII.3 Aktuelle Implikationen von „Bildung“ .....	149
VII.3.1 Bildung als System.....	150
VII.3.2 Bildung als Standortfaktor .....	151
VII.3.3 Bildung als Humankapital.....	152
VII.3.4 Bildung als Voraussetzung für ein gelingendes Leben .....	153
VII.3.5 Bildung als Persönlichkeitsentwicklung .....	154
VII.3.6 Bildung als staatsbürgerliche Erziehung in demokratischen Gemeinwesen.....	155
VII.3.7 Bildung als Freiheitsermöglichung.....	156
VII.3.8 Bildung als Machtfaktor .....	157
VII.3.9 Bildung als Gerechtigkeitsmotor.....	158
VII.4 Zwischenfazit - Zusammenführung der Darstellungen zum Bildungsverständnis ...	159
Teil B: Bildungsinstitutionen und soziale Ungleichheit .....	169
VIII Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich .....	170
VIII.1 Baden-Württemberg .....	171
VIII.2 Bayern.....	173
VIII.3 Berlin .....	176
VIII.4 Brandenburg.....	178
VIII.5 Bremen.....	180
VIII.6 Hamburg.....	182
VIII.7 Hessen .....	183
VIII.8 Mecklenburg-Vorpommern .....	186
VIII.9 Niedersachsen.....	188
VIII. 10 Nordrhein-Westfalen.....	190
VIII.11 Rheinland-Pfalz .....	192
VIII.12 Saarland .....	193

VIII.13 Sachsen .....	195
VIII.14 Sachsen-Anhalt .....	196
VIII.15 Schleswig-Holstein .....	198
VIII. 16 Thüringen .....	200
VIII. 17 Zwischenfazit.....	202
IX „Benachteiligtenförderung“ im Übergangssystem.....	207
IX.1 Kategorisierungen der Benachteiligungen nach BMBF .....	208
IX.2 Kategorisierung der Benachteiligungen nach Enggruber/Euler/Gidion.....	212
IX.3 Kritik am Benachteiligungsbegriff.....	216
IX.4 Das Übergangssystem – Ein Versuch der Definition.....	218
IX.5 Geschichte des Übergangssystems in Bezug auf das duale System .....	219
IX.6 Zielgruppen des Übergangssystems.....	224
IX.7 Kritik am Übergangssystem .....	225
IX.8 Maßnahmen des Übergangssystems .....	227
IX.9 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme .....	235
IX.10 Zwischenfazit.....	241
Teil C: Interviewstudie zu Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf.....	243
X. Forschungsmethode: Das problemzentrierte Interview.....	244
X.1 Theoretischer Hintergrund der Methode „Problemzentriertes Interview“ .....	245
X.2 Prinzipien des Problemzentrierten Interviews .....	248
X.3 Fragestellung der Interviews.....	250
X. 4 Die Erstellung des Interviewleitfadens .....	251
X.5 Das Sample.....	251
X.6 Die Interviewsituation .....	252
X.7 Der Eingangsimpuls .....	253
X.8 Das Postskript .....	254
X.9 Die Transkription .....	255
XI. Kategorisierung der Interviewaussagen .....	256
XI.1 Soziodemografische Daten.....	259
XI.2 Bildungsbiografie .....	266
XI.2.1 Grundschulerfahrung .....	266
XI.2.2 Schulempfehlung .....	272
XI.2.3 Vertikale Mobilität der Jugendlichen im Bildungssystem.....	272
XI.2.4 Erfahrungen mit Lehrkräften.....	280
XI.2.5 Erfahrungen mit pädagogischem Personal in der BvB .....	290
XI.2.6 Rolle des Übergangssystems.....	291
XI.2.7 Situation in der Maßnahme .....	292
XI.3 Geschlechtsverständnis.....	293

XI.4 Einfluss der Eltern auf die Bildungsbiografie der Jugendlichen .....	300
XI.5 Sprache als Bildungshindernis.....	304
XI.6 Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung.....	305
XI.7 Bildungsverständnisse der Jugendlichen .....	308
XI.8 Zwischenfazit.....	310
XII Diskussion der Ergebnisse.....	314
XII.1 Kernkategorien zu Geschlecht.....	314
XII.2 Kernkategorien zu Migrationshintergrund .....	321
XII.3 Kernkategorien zu sozialer Herkunft .....	324
XII.4 Intersektionale Verschränkung benachteiligender Faktoren im allgemein bildenden Schulsystem .....	333
XII.5 Systematisierung der Fälle in Unterstützungsbedarfe .....	336
XIII Fazit und Ausblick .....	340
XIV Literatur .....	352
XIV.a Literatur Bundeslandvergleich .....	392

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Personen ohne Berufsabschluss nach Geschlecht und Migrationshintergrund	61
Abb. 2: Personen ohne Schulabschluss nach Geschlecht und Migrationshintergrund	62
Abb. 3: Sinus-Milieus 2015	76
Abb. 4: Soziale Milieus in Westdeutschland (2003)	79
Abb. 5: Migrationshintergrund nach Herkunftsland	263
Abb. 6: Grundschulerfahrung	269
Abb. 7: Familienmodelle in der Herkunftsfamilie	297
Abb. 8: Geschlechtstypische/Geschlechtsuntypische Berufswahl	302
Abb. 9: Bildungsverständnisse der Jugendlichen	313

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kategorien der Kritik am Übergangssystem	229
Tab. 2: Kategorien und Unterkategorien im ersten Auswertungsschritt	259
Tab. 3: Kernkategorien der Interviewauswertung	260
Tab. 4: Altersverteilung der Befragten nach Geschlecht	262
Tab. 5: Schulabschluss nach Geschlecht	262
Tab. 6: Berufe der Väter sowie aktuelle Tätigkeit	265
Tab. 7: Berufe der Mütter sowie aktuelle Tätigkeit	267
Tab. 8: Bildungslaufbahnen der Jugendlichen	276
Tab. 9: Scheiternserfahrungen der Jugendlichen	280
Tab. 10: Einordnung der Erfahrungen mit Lehrkräften	284
Tab. 11: Kategorien zu „gute Erfahrungen mit Lehrkräften“	286
Tab. 12: Kategorien zu „schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften“	287
Tab. 13: Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung	309
Tab. 14: Systematisierung der Fälle in Unterstützungsbedarfe	343



## **Teil A: Soziale Ungleichheit und Bildung**

# I Einleitung

Soziale Ungleichheiten sind konstitutiv für moderne Gesellschaften und daher nicht generell illegitim (vgl. Schwietring 2011: 181). Ungleiche Lebensbedingungen entspringen neben unterschiedlichen Lebensstilen einer ungleichen Verteilung sowie einem ungleichen Zugang von bzw. zu begehrten gesellschaftlichen Ressourcen aufgrund sozialer Bedingungen, woraus sich ungleiche Chancen auf ein „besseres“ Leben ergeben, welches mehr und/oder gesellschaftlich hoch geschätzte Ressourcen beinhaltet. Die wesentlichen Dimensionen sozialer Ungleichheit beziehen sich auf den Bildungsgrad sowie die berufliche Position der Personen. Aus dem Bildungsgrad (die allgemeine sowie die berufliche Bildung betreffend) einer Person ergeben sich vordringlich ihre Chancen auf eine gute berufliche Position, ein gutes Einkommen sowie ein hohes berufliches Prestige. (vgl. Hradil 2012a)

Insbesondere soziale Ungleichheiten, die auf als unveränderbar erscheinenden Gegebenheiten beruhen, wie dem Geschlecht, der sozialen Herkunft oder der ethnischen Herkunft, werden in einer demokratischen Gesellschaft als illegitim empfunden (vgl. ebd.). Zwar sind Bildungsungleichheiten scheinbar freiwillig gewählt, doch sind insbesondere sie in Deutschland stark von der ethnischen und/oder sozialen Herkunft beeinflusst (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 8; Bauer 2011: 80). Wenngleich der Ausgleich herkunftsbedingter ungleicher Bildungschancen zu den Hauptaufgaben des deutschen Bildungssystems gehört (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 30ff), gelingt ihm die Erfüllung dieses Auftrages nicht, sondern soziale Ungleichheiten werden zumindest im allgemein bildenden Teil des Bildungssystems noch verstärkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 13f.). Insbesondere die strukturell angelegten Übergänge erweisen sich als Kristallisationspunkte der Auswirkungen sozialer Ungleichheit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 77). Bereits nach der vierten Klasse werden die Schüler und Schülerinnen der Grundschule innerhalb des gegliederten weiterführenden Schulsystems unterschiedlichen Schulformen oder –zweigen zugewiesen, die hierarchisch gestaffelte Abschlüsse bereitstellen, welche sich wiederum am Übergang Schule-Beruf als Ungleichheitspromotoren erweisen. So ist das Erlangen eines Hauptschulabschlusses ein Hindernis bei der direkten Einmündung in eine berufliche Ausbildung. Wie das DJI-Übergangspanel nachweist, wünschen sich 68 % aller Hauptschulabsolventen\_innen den direkten Übergang in eine berufliche Ausbildung, aber nur 28,4 % gelingt dies. Zwei Drittel besuchen eine Maßnahme des so genannten Übergangssystems oder eine weiterführende Schulform, wobei erstere von der Hälfte der Teilnehmenden als Notlösung empfunden wird (vgl. Gaupp/Lex/Reißig 2010: 29; Gaupp/Lex/Reißig/Braun 2008: 25 und 33). Auch aktuell beinhaltet die Situation am Übergang Schule-Beruf für Hauptschüler\_innen eine hohe Hürde für die direkte Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Sowohl im dualen als auch im vollzeitschulischen Ausbildungssystem stellen Jugendliche mit Hauptschulabschluss weniger als ein Viertel der Neuzugänge, wobei während des Zeitraums 2000 bis 2014 eine

positive Entwicklung auch für Hauptschüler\_innen zu verzeichnen ist. Im Übergangssystem stellt sich die Situation umgekehrt dar. Hier sind Hauptschulabsolventen\_innen überproportional vertreten, 2005 weisen über 50 % der Neuzugänge einen Hauptschulabschluss auf, 2014 sind es immerhin noch 47,7 %. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 105).

Die Maßnahmen im Übergangssystem zielen auf die Unterstützung jugendlicher Teilnehmer\_innen bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung, Förderung individueller Kompetenzen und die Verbesserung allgemein bildender Schulabschlüsse. Allerdings gewährt die erfolgreiche Absolvierung einer Maßnahme keinen beruflichen Abschluss, sie sind ausschließlich unterhalb einer Ausbildung angesiedelt. Darüber hinaus zeichnet sich das deutsche Übergangssystem vor allem durch seine fehlende Systematik aus, was zu einer hohen Intransparenz sowie zu strukturell bedingten verlängerten Lernzeiten führen kann. (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 95)

Am Übergang von der allgemein bildenden Schule in den Beruf wirken neben dem erlangten Schulabschluss weitere soziale Kategorien als „Platzanweiser“. Die soziale Herkunft als strukturelle Einflussgröße im deutschen Bildungssystem wirkt über ihren Einfluss auf die Bildungsbiografie bereits bei der „Zuteilung“ der Individuen zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 14). Darüber hinaus erhöhen die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht sowie das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes die Wahrscheinlichkeit, zunächst an der ersten Schwelle zu scheitern und in eine Maßnahme des Übergangssystems einzumünden (vgl. BMBF 2015: 38f.).

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist nicht nur ein Stationswechsel in einem ansonsten bruchlos verlaufenden Leben. Übergänge implizieren Krisen für das Individuum; Unwägbarkeiten und Unsicherheiten gehen mit einer solchen Phase einher (vgl. Seydel 2006: 7). In einem Übergang wird die Prozesshaftigkeit eines Lebenslaufes erfahrbar. Vergangene Übergänge sind Ankerpunkte von (Weiter-)Entwicklung, von Wandlung, Manifestationen des Mensch-Seins (vgl. Rath 2011: 12). In einer Theorielinie der Entwicklungspsychologie wird das menschliche Leben als Stufenmodell entworfen. Jeweils die nächste Stufe ist durch besondere kognitive oder soziale Leistungen zu erreichen. Das Erreichen ist nicht zwangsläufig an das Älterwerden der Person gekoppelt, sondern impliziert einerseits eine persönliche Anstrengung, andererseits die Möglichkeit des Scheiterns. Stufenmodelle rücken die Diskontinuität der menschlichen Biografie in den Fokus und fungieren gleichzeitig als Normgeber für ihren idealtypischen Verlauf. Somit implizieren sie Scheiterns-Vorlagen für die nicht der Norm entsprechend entwickelten oder sich verhaltenden Menschen. (vgl. Rath 2011: 11ff)

Die Krise im Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung betrifft den Wechsel von Status, Rolle und ökonomischer Situation eines Jugendlichen. Durch den Erwerb einer beruflichen

Ausbildung soll die ökonomische Eigenverantwortung der Person gesichert werden, die sich in der Erwerbsfunktion des Konstrukts Beruf ausdrückt (vgl. Rath 2011: 10, Arnold/Gonon 2006: 75). Der Rollenwechsel vom Schüler/von der Schülerin zum/zur Auszubildenden impliziert den Statuswechsel vom Jugendlichen zum Erwachsenen (vgl. Rath 2011: 10 und Benner/John 2012: 1). Der – zunächst – nicht gelungene Übergang in eine berufliche Ausbildung wird daher sowohl aus gesellschaftlicher Perspektive als auch aus Sicht der Betroffenen als persönliches Scheitern etikettiert (vgl. Klaus 2014: 13).

In der aktuellen deutschen Gesellschaft sind viele Übergangsphasen institutionalisiert und mit entsprechenden Zertifikaten versehen. Nach der allgemein bildenden Schule entspricht es der deutschen Norm, ein Abschlusszeugnis zu besitzen, welches das Individuum ausweist, geeignet für eine bestimmte anschließende berufliche Laufbahn zu sein. Das Nicht-Erreichen dieses Zertifikats stellt ohne die Betrachtung des weiteren Lebenslaufes ein Scheitern dar. Im günstigsten Fall kann dieses ausgeglichen werden durch einen Eintritt in die duale Berufsausbildung, der einigen wenigen Jugendlichen ohne Schulabschluss gelingt, jedoch bedeutet es für die meisten Jugendlichen ein Verwiesenwerden an die Maßnahmen des Übergangssystems (vgl. BIBB 2016: 245ff.). Hiermit öffnen sich jedoch Chancen für die Jugendlichen, die auf den ersten Blick nicht direkt wahrnehmbar sind, da sie sich oft nicht direkt nach Absolvierung der Maßnahme verwirklichen lassen: Maßnahmenbezogene Evaluationen belegen, dass ca. ein Drittel der Jugendlichen nach erfolgreichem Abschluss einen Berufsausbildungsplatz findet (vgl. Erban/Schelten 2008: 173). Die BIBB-Übergangsstudie weist nach, dass 47 % der Jugendlichen im ersten Jahr nach Absolvierung einer Maßnahme des Übergangssystems in eine berufliche Ausbildung einmünden (vgl. Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011: 11). Drei Jahre nach Beendigung einer Maßnahme sind 69 % bis 89 % der Teilnehmenden in eine berufliche Ausbildung eingemündet (vgl. Beicht 2009: 9). Worauf die späten Erfolge der Jugendlichen, die Maßnahmen des Übergangssystems durchlaufen haben, zurückzuführen sind, ist nicht eindeutig zu belegen. Dass die Teilnahme an einer Maßnahme entscheidend zu diesem Erfolg beigetragen hat, kann nur vermutet werden und wird in Bezug auf den Bildungsprozessbegriff der vorliegenden Arbeit diskutiert werden.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Suche Jugendlicher nach einem Platz sowohl in ihrem eigenen Leben als auch in der Gesellschaft durch Bildungsbeteiligung. Vor diesem Hintergrund werden benachteiligende Faktoren im individuellen Bildungsprozess auf ihre strukturelle Einlassung in das deutsche Bildungssystem hin untersucht. Dazu werden die Kategorien „soziale Herkunft“, „Geschlecht“ sowie sehr eingeschränkt „Migrationshintergrund“ auf ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien hin untersucht und mit der qualitativen Studie der vorliegenden Arbeit in Beziehung gesetzt. Diese erhebt die subjektive Sicht Jugendlicher in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ („BvB“) des Übergangsbereichs an der ersten

Schwelle. Zentrale Fragestellungen sind einerseits die retrospektive Sicht auf die eigene schulische Laufbahn mit Ermittlung ihrer Einflussfaktoren sowie die subjektive Einschätzung der aktuellen Situation in der „BvB“. Flankiert wird die Interviewstudie durch einen Systemvergleich der bundeslandspezifischen Bildungssysteme. Zielsetzung der Arbeit ist die Herausarbeitung hinderlicher Faktoren sowie begünstigender Kriterien – vor allem in der „BvB“ – im Hinblick auf eine erfolgreiche Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung, da diese wiederum als „Platzanweiserin“ für ein „gelungenes“ Erwachsenenleben fungiert (vgl. Gonon/Arnold 2006: 75).

Der „Platz“ im eigenen Leben wird vor dem Hintergrund unsicherer, prekärer und ambivalenter Lebenssituationen (vgl. Bude/Lantermann 2010: 3) als sichere Basis für die weiteren Anstrengungen und daraus resultierenden Möglichkeiten definiert, welche das Individuum in die Lage versetzt, den alltäglichen Herausforderungen eines auf Kurzfristigkeit, Flexibilität und Mobilität setzenden Lebens adäquat begegnen zu können. Der Abschluss einer voll qualifizierenden Berufsausbildung verweist dabei sowohl auf die Sicherung der eigenen Existenz im ökonomischen Sinne als auch auf den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen, die, einmal im Ausbildungszeugnis bescheinigt, den Weg bahnen können zu einer langfristigen Erwerbsperspektive (vgl. Gonon/Arnold 2006: 74ff.). Darüber hinaus wohnt der Ganzheitlichkeit einer beruflichen Ausbildung und des damit erlernten Berufes das Theorem der Langfristigkeit inne (vgl. ebd.), welches in Verbindung mit der durch berufliche Sozialisation evozierten Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Lempert 2006: 476) als individuelle Sicherung wirken kann gegenüber der zunehmenden Ungewissheit im öffentlichen und gesellschaftlichen Kontext (vgl. Bude/Lantermann 2010: 2). Aus den häufigsten Ängsten Jugendlicher in Deutschland – hier nimmt die Angst, ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu verbleiben, den zweiten Platz hinter der Angst vor ökonomischer Armut ein (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 119f.) – kann rückgeschlossen werden, dass die Einmündung in eine berufliche Ausbildung bereits einen persönlichen Erfolg darstellt (vgl. Benner/Galyschew 2012: 3). Wie Jugendliche, die an der ersten Schwelle zunächst einen Misserfolg verbuchen müssen, mit dieser prekären Situation umgehen und welche Ressourcen sie und ihr (institutionelles) Umfeld aktivieren können, soll die vorliegende Studie zeigen.

Neben dem individuellen „Platz“ im eigenen Leben gewährt eine voll qualifizierende Berufsausbildung einen gesellschaftlichen „Platz“, welcher sich sowohl in der Allokations- als auch der Selektionsfunktion eines Berufs widerspiegelt (vgl. Gonon/Arnold 2006: 75). Mit der Gewährung einer Position am Arbeitsmarkt sowie im gesellschaftlichen Gefüge allein über den „Besitz“ eines Berufs kommt der voll qualifizierenden Berufsausbildung die Funktion einer objektiven Sicherung zu. Indem das Ausbildungszeugnis am Markt in ökonomisches Kapital wandelbare Qualifikationen und Kompetenzen bescheinigt, nimmt es dem Individuum die Last des

ständigen Nachweises seiner Eignung (vgl. Walter/Sattler 2006: 144ff.). Obwohl insbesondere betriebszentrierte Qualifikationsprofile zur Sicherung eines langfristigen Beschäftigungsverhältnisses und damit die auf die betrieblichen Anforderungen zugeschnittene berufliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen (vgl. a.a.O.: 136), bleiben langfristige Beschäftigungssicherung, Schutz vor dem absolutem „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault 2004b: 315), der auf eine beständige Selbstvermarktung angewiesen ist, und vor allem die Biografie strukturierende Funktion einer voll qualifizierenden beruflichen Ausbildung erhalten. Die Berufsausbildung bleibt in Deutschland die höchstmögliche Garantie für einen langfristigen Beschäftigungseinstieg. (vgl. a. a. O.: 148f.)

Vor dem Hintergrund der ausgeführten Implikationen nimmt die vorliegende Arbeit eine bestimmte Gruppe Jugendlicher in den Blick, nämlich diejenige, für die sich der Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung schwierig gestaltet. Trotz eines Rückgangs um rund 35 % gegenüber 2005 mündet immer noch über ein Viertel der Neuzugänge in den Sektoren der beruflichen Bildung in das Übergangssystem ein, die Zahlen bleiben in den Jahren 2013 und 2014 stabil und steigen zum Jahr 2015 sogar wieder an (vgl. BIBB 2014: 233; BMBF 2015: 43; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 102). Die Übergangsproblematik benachteiligter Jugendlicher tritt in Deutschland seit nunmehr zwei Jahrzehnten mit expandierendem Verlauf auf (vgl. Baethge 2008: 53ff.) und betrifft auch die Schulabgänger\_innen des Schuljahres 2013/2014 (vgl. BMBF 2015: 43). Obwohl der Rückgang der Einmündungsquote im vergangenen Jahrzehnt auf eine Entspannung für Ausbildungsplatzbewerber\_innen hindeutet, sind die Chancen für Schulabgänger\_innen mit einem Hauptschulabschluss, insbesondere wenn dieser mit schlechten Noten versehen ist, oder ohne Schullabschluss nicht im gleichen Maße besser geworden. Im Gegenteil: Die Übergangsproblematik hat sich für diese Gruppe Jugendlicher verschärft (vgl. Kohlrausch/Solga 2012: 754). Die unverändert schlechte Situation für eine bestimmte Gruppe Jugendlicher kann als Indiz für das Vorhandensein individueller oder/und struktureller Benachteiligung gewertet werden (vgl. Enggruber 2005: 35). Insbesondere Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen, sozialen Benachteiligungen sowie junge Menschen, die einen schlechten oder keinen Schulabschluss erreicht haben, sind erhöhten Übergangsproblemen in die duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung ausgesetzt (vgl. Krüger/Reißig 2011: 20) – selbst vor dem Hintergrund eines steigenden Anteils an unbesetzten Ausbildungsstellen (vgl. BMBF 2014: 5). Die Bearbeitung der Passungsproblematik zwischen Ausbildungsangebot und Bewerbern\_innen, die als nicht genügend qualifiziert gelten, erweist sich insbesondere vor dem Hintergrund des zu erwartenden Fachkräftemangels als zentrale Herausforderung für das deutsche Bildungssystem (vgl. ebd.).

Als eine häufig vorgebrachte, aber dennoch strittige Erklärung für die Passungsprobleme an der ersten Schwelle ist die vermeintlich gesunkene Ausbildungsreife der Jugendlichen zu nennen, die immer wieder – insbesondere in Zeiten knapper Ausbildungsplätze – von betrieblicher Seite konstatiert wird (vgl. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005: 1, Ehrenthal 2006: 13; Gentner/Meier 2012: 53). So weist die Unternehmensbefragung des DIHK 2011 nach, dass der Hauptgrund für die Nichtbesetzung freier Ausbildungsplätze ein Mangel an geeigneten Bewerber\_innen ist (vgl. DIHK (Hrsg.) 2011: 21). Identifizieren Unternehmen Ausbildungshemmnisse, so wird an erster Stelle die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen genannt. Mit 76 % im Jahr 2011 liegt dieses Item sogar 2 % über dem Vorjahreswert. Insbesondere unklare Berufsvorstellungen auf Seiten der Jugendlichen werden von unternehmerischer Seite beklagt (vgl. DIHK (Hrsg.) 2011: 32f).

Jenen Jugendlichen, die ohne Unterstützung keinen Berufsausbildungsplatz erlangen, bietet sich im Anschluss an die allgemein bildende Schule die Möglichkeit oder sogar die Verpflichtung, an Maßnahmen der Berufsvorbereitung oder -orientierung teilzunehmen, die mit dem Begriff Übergangssystem zusammengefasst werden (vgl. Münk 2008: 31). Die Maßnahmen des Übergangssystems sind fast ausschließlich auf die Zielgruppe der so genannten benachteiligten Jugendlichen ausgerichtet. (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 80f, 195). Jedoch führt das Vorhandensein einer Benachteiligung nicht zwangsläufig zum Eintritt ins Übergangssystem, denn auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (als ein Beispiel für Benachteiligung) erreichen zu ca. 20 % einen Berufsausbildungsplatz im dualen System (vgl. Baethge 2008b: 57). Dennoch bleiben viele so genannte benachteiligte Jugendliche ohne Unterstützung an der ersten Schwelle erfolglos, – oder erhalten sie erst durch das Scheitern beim ersten Versuch, einen Berufsausbildungsplatz zu erlangen, das Etikett „benachteiligt“? – darum bietet die berufliche Benachteiligtenförderung im Übergangssystem „...die Möglichkeit, ihre individuelle Chance auf die Aufnahme einer Ausbildung zu verbessern.“ (BMBF 2015: 43).

Diejenigen Benachteiligungen zu definieren, welche im Übergangssystem bearbeitet werden (sollen), ist aufgrund der konstitutiven Heterogenität menschlicher Gruppen schwierig. In der vorliegenden Arbeit werden Klassifizierungen der Zielgruppen der Benachteiligtenförderung von Enggruber, Neß und des BMBFs vorgestellt. Aber trotz dieser Klassifizierungen, welche die Jugendlichen im Übergangssystem beschreiben, bleibt die Stellungnahme Ursula Beichts zur Sinnhaftigkeit des Übergangssystems gültig: „[D]ie Frage, für wen es eigentlich notwendig und sinnvoll ist, der Ausbildung eine Maßnahme des Übergangssystems vorzuschalten, lässt sich nicht ohne Weiteres beantworten.“ (Beicht 2009:14 [Hinzuf. d. Verf.]). Die vorliegende Arbeit versucht daher, sich der Frage über die Darstellung der subjektiven Wahrnehmungen und biografischen Erfahrungen der Jugendlichen anzunähern, indem sie diese auf die Frage nach der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit im biografischen Konstruktionsprozess bezieht.

Dazu war es nötig, biografische Daten der befragten jungen Menschen zu erheben, welche Erfahrungen zu sozialisatorisch relevanten Institutionen darstellen, insbesondere zur Herkunftsfamilie, allgemein bildender Schule und Gleichaltrigengruppe. Die qualitative Studie konnte zeigen, dass die Lebenslaufmuster der Teilnehmenden sich vor allem in Erfahrungen des Scheiterns gleichen; in der Bewältigung dieser Scheiternserfahrung jedoch zeigen die Jugendlichen deutliche Unterschiede. Ein Ziel der Studie ist, diejenigen Konzepte und pädagogische Interventionen herauszuarbeiten, die von den Jugendlichen als hilfreich und unterstützend wahrgenommen werden.

In der Zeit von 1992 bis 2007 hat sich die Zahl der Jugendlichen, die in Maßnahmen des Übergangssystems einmünden, verdoppelt (vgl. Beicht 2009: 3), seit 2010 sinken die Einmündungszahlen bis auf ein stabiles Niveau in den Jahren 2013 und 2014 mit einem erneuten Anstieg im Jahr 2015 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 102). Für diese Entwicklungen lassen sich vielfältige Ursachen benennen, von denen einige unbestritten und andere vielfach diskutiert worden sind. Strukturell ist einerseits ein zeitweiser Rückgang an Berufsausbildungsplätzen im dualen System sowie im selben Zeitraum gestiegene Schulabgänger\_innenzahlen zu verzeichnen. Dieses Missverhältnis kann in Zeiten der „Lehrstellenknappheit“ nicht allein von vollzeitschulischen oder außerbetrieblichen Berufsausbildungsplätzen kompensiert werden, der Übergangsbereich expandiert (vgl. Beicht 2009: 3). Im Vergleich dazu führt in angebotsstarken Zeiten der Überschuss an Ausbildungsplätzen nicht dazu, dass die Einmündungszahlen analog zum Angebotsüberschuss sinken. Das Missverhältnis von unbesetzten Ausbildungsstellen einerseits und unversorgten Bewerber\_innen andererseits muss mit weiteren Phänomenen erklärt werden.

Im Übergangssystem und insbesondere in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme finden sich unter den Teilnehmenden mehr junge Männer als junge Frauen, mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund als ohne sowie mehr junge Menschen mit Hauptschulabschluss als mit den anderen Schulabschlüssen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 274ff u. 279). Sowohl die ungleiche Situation in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ als auch Konzeptionen von Männlichkeit(en), welche zentral über Beruf und Erwerbstätigkeit in Verschränkung mit sozialer Herkunft definiert werden (vgl. Connell 2015: 76), legen die Basis für ein intersektional begründetes Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Daher wird der Analyse der biografischen Darstellungen das Konzept der Intersektionalität zu Grunde gelegt.

Der Untersuchungsgang der Arbeit weist eine Dreiteilung auf, die in der abschließenden Ergebnisdiskussion der Interviewstudie zusammengeführt wird. Zunächst wird der Blick auf Manifestationen sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem gelenkt. Dazu wird zunächst der Begriff der sozialen Ungleichheit definiert und mit dem Konstrukt der sozialen Gerechtigkeit



in Beziehung gesetzt. Zu diesem Zweck werden Konzeptionen sozialer Gerechtigkeit dargestellt und im Teil zu theoretischen Hintergründen mit den wohlfahrtsstaatlichen Regimes nach Esping-Andersen abgeglichen – mit dem besonderen Fokus des deutschen Bildungssystems als Kristallisationspunkt sozialer Ungleichheit im Gegensatz zu seiner Aufgabe als Verminderungsinstitution sozialer Disparitäten. Weitere theoretische Zugänge der Arbeit sind der Ansatz der Gouvernamentalität nach Foucault, das Habitus-Konzept nach Bourdieu sowie der intersektionale Zugang der Analyse, welche im zweiten Abschnitt dargestellt werden.

Im Anschluss werden zur Darstellung der Kategorie „soziale Herkunft“ die sozialwissenschaftlichen Modelle von Klasse, Schicht und Milieu in ihrer Herkunft erläutert, um wiederum ein „Arbeits-Konzept“ sozialer Disparität herauszuarbeiten. Ausgehend vom Problem der vermehrten Zuweisung junger Männer in Maßnahmen des so genannten Übergangssystems bearbeitet die vorliegende Arbeit den Zusammenhang von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Bildungs-(miss-)erfolg. Dabei ergeben sich Hinweise darauf, dass die soziale Herkunft die anderen Diskriminierungskategorien dominiert und sich deren Zusammenspiel im Negativen kumulativ auswirkt.

Die Kategorie „Geschlecht“ ist Gegenstand des anschließenden Teils der Arbeit, in welchem unterschiedliche Zugänge zu „Geschlecht“ dargestellt und diskutiert werden. Im Folgenden steht die Unterkategorie „Männlichkeit(en)“ zur Diskussion, welche nach dem Konzept von Connell bearbeitet wird. Der erste Teil schließt mit der Bearbeitung einiger Implikationen des Bildungsbegriffes.

Da schulische Bildungsabschlüsse wesentlich zum Erfolg oder Misserfolg an der ersten Schwelle beitragen, soll mit einer historischen Herangehensweise geklärt werden, welche Bildung(en) heute die argumentative Basis bilden, wenn über „bildungsferne“ oder „bildungsnahe“ Familien bzw. Bildungsdefizite gesprochen oder geschrieben wird. Darüber hinaus werden kurz die Unschärfen des Bildungsbegriffs dargestellt, da Bildung zwar viele für die soziale Positionierung relevante Implikationen hat, der Bildungsbegriff selbst aber im Unklaren bleibt. Dennoch sind die mitschwingenden Implikationen des Begriffs im öffentlichen Diskurs um Bildung präsent. Wie im zugehörigen Kapitel dargestellt, beinhaltet Bildung die Formung der Persönlichkeit hin zu Mündigkeit, Reflexion und Verantwortung für sich selbst sowie das Gemeinwesen, sie ist ein Mittel zum ökonomischen und beruflichen Erfolg, zur Werdung eines für die Gesellschaft nützlichen Individuums sowie zur Erlangung des Bürgerstatus'. Bildung intendiert Freiheit des Einzelnen, sie ist ein Instrument zur Entziehung von Fremdherrschaft und bedeutet einen realen Machtzuwachs. Bildungszertifikate drücken eine Form von Kapital aus – Humankapital unter ökonomischer Perspektive, kulturelles Kapital (in Verbindung mit ökonomischen und sozialem Kapital) aus soziologischer Perspektive. Das Bildungssystem verleiht die

zugehörigen Zertifikate ebenso wie die Chancen, Bildung in verschiedenen Stufen zu erwerben. Mit dieser, für Deutschland stark sozial selektiven Funktion (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 18) bekommt Bildung einen hierarchischen Aspekt, der sich ebenfalls im Bildungsverständnis als menschliches Kapital und in der mit Bildung konnotierten Macht ausdrückt, im gesellschaftlichen „Platz“, welcher vornehmlich über Bildungsabschlüsse verteilt wird. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, ob unterschiedliche Bildungsinstitutionen ihren Schülern\_innen zwar offiziell das gleiche Bildungsversprechen geben, dieses im „heimlichen institutionengebunden Bildungsverständnis“ aber gleichzeitig revidieren und auf diese Weise zu einer strukturellen Benachteiligung bestimmter Jugendlicher führen.

Zu Beginn des zweiten Teils erfolgt ein Vergleich der bundeslandspezifischen Bildungssysteme nach ausgewählten Kriterien, um institutionellen Wirksamkeitsarenen „sozialer Herkunft“ im Bildungsprozess auf die Spur kommen zu können. Der Abgleich der deutschen Bildungssysteme mit Esping-Andersens Wohlfahrtsregimes stellt den Versuch dar, strukturell ins Bildungssystem eingelassene Selektions- und/oder Egalisierungsmechanismen aufdecken zu können. Anschließend wird kurz das Übergangssystem in seiner historischen Entwicklung sowie mit seiner Aufgabenstellung und seiner Zielgruppe dargestellt, unter dem besonderen Fokus auf die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ („BvB“). Ziel dieses Abschnittes ist die Diskussion struktureller Defizite und Intransparenzen dieses so genannten Systems gegenüber tatsächlichen Chancen und Möglichkeiten in der individuellen Benachteiligtenförderung.

Der Forschungsteil als dritter Abschnitt der Arbeit widmet sich der Darstellung der Methode des problemzentrierten Interviews, der Begründung der Methodenwahl, der Darstellung der Ergebnisse sowie ihrer Diskussion vor dem Hintergrund der dargestellten Zusammenhänge. Im Fazit werden zwei Perspektiven erörtert: die strukturelle Benachteiligung junger Menschen im allgemein bildenden Schulsystem sowie am Übergang Schule-Beruf und ihre Situation in der Maßnahme „BvB“, die unter dem besonderen Fokus der Professionalisierung des pädagogischen Personals ausgewertet wird.

Zunächst stellt die Interviewstudie die Frage nach dem Zusammenhang von Geschlecht und schulischer Benachteiligung. Hier hat in den letzten Jahren eine Verschiebung der öffentlichen Diskussion stattgefunden. Im Fokus stehen nun nicht mehr Mädchen und junge Frauen als diskriminiertes Geschlecht, sondern Jungen und junge Männer, die im deutschen Schulsystem durchschnittlich weniger gute Leistungen zeitigen als Schülerinnen. Im Übergang von der allgemein bildenden Schule in eine berufliche Ausbildung wirkt die Geschlechtsangehörigkeit indirekt diskriminierend: Junge Männer erzielen schlechtere Schulabschlüsse als junge Frauen (vgl. Krüger/Reißig 2011: 20), junge Männer sind in den Maßnahme des Übergangssystems stärker vertreten als junge Frauen – mit Ausnahme der Bildungsgänge an Berufsfachschulen. Schulabschluss und Geschlecht scheinen an dieser Stelle zusammenzuwirken.

Wenn auch Mädchen bessere Erfolge im allgemein bildenden Schulsystem erzielen, so betrifft dies längst nicht alle Schülerinnen. Genauso wenig versagen alle Jungen in der Schule. Daher ist es wichtig, innerhalb der Geschlechter zu differenzieren und zu analysieren, welche Gruppen von Jungen eher die Schule nicht erfolgreich abschließen. Denn nicht alle sozialen Situationen werden vordringlich von der Strukturkategorie „Gender“ dominiert. Vor allem die Kategorien „Soziale Herkunft“ sowie „Migrationshintergrund“ werden relevant und überlagern das Geschlecht bzw. interagieren mit ihm (vgl. Engelfried 2010: 142). Für die Auswertung der qualitativen Studie sind einerseits die individuellen Konzeptionen von Geschlecht in Bezug auf Beruf und Erwerbstätigkeit von Interesse. Um diese zu eruieren, werden die vorliegenden Interviews in Bezug auf Konstruktionsprozesse in als „geschlechtlich“ definierten Handlungen und geäußerten Ansichten analysiert.

Wenngleich die qualitative Studie die subjektive Sicht auf die eigene Biografie und die Situation in der Maßnahme erhebt, wird in der Analyse dennoch über die Verschränkung mit geschlechtsbezogenen und milieubezogenen Benachteiligungstheorien versucht, strukturelle Benachteiligungsmechanismen im deutschen Schulsystem zu identifizieren. Da in der öffentlichen Wahrnehmung sowie in der Maßnahmenkonzeption der so genannten Benachteiligtenförderung eine Individualisierung struktureller Benachteiligungen stattfindet, welche die Situation des einzelnen Jugendlichen fokussiert und zur Grundlage seiner Förderung macht (vgl. Biermann 2006: 38f), bleibt es ein Desiderat, strukturelle, systemimmanente Benachteiligungen zu identifizieren und zu diskutieren (vgl. a. a. O.: 43). Damit sollen einerseits die Jugendlichen von einer zu großen Verantwortung entlastet werden und andererseits die Rolle der Akteure des Bildungs- und Schulsystems sowie das System selbst stärker in die Analyse einbezogen werden.

Bildung im gesellschaftlich anerkannten Sinn macht reizbar, revolutionär, indem sie die Unterprivilegierten mit Macht und Mitteln zur Veränderung ihrer Situation ausstattet, schreibt Heydorn (vgl. Heydorn 1970: 13). Doch eine solche Bewegung ist bei den Jugendlichen im Übergangssystem nicht zu erkennen. Vielleicht greift hier ein Phänomen, welches Horkheimer und Adorno beschreiben: Mit der scheinbar neutralen, aber in realiter voraussetzungsreichen Verwendung des Begriffs „Bildung“ wird suggeriert, er gälte für alle Kinder und Jugendlichen an allen Schulformen gleichermaßen. Dass dem nicht so ist und dass insbesondere Hauptschülern\_innen die umfassende, gesellschaftlich anerkannte Bildung vorenthalten wird, bleibt im Dunkeln, welches es nach dem neutralen Begriff der Bildung eigentlich nicht mehr geben dürfte. Somit bleibt auch das Terrain eines potentiellen Kampfes um bessere Bildungschancen nebulös, es findet sich kein struktureller Angriffspunkt für Systemveränderungen:

„In der Unparteilichkeit der wissenschaftlichen Sprache hat das Ohnmächtige vollends die Kraft verloren, sich Ausdruck zu verschaffen, und bloß das Bestehende findet ihr neutrales Zeichen.“  
(Horkheimer/Adorno 1969: 29)

Die Diffusität des Bildungsbegriffs hat eine herrschaftsbezogene Implikation. Eine These der vorliegenden Arbeit ist, dass, indem das Scheitern, über welches die 20 interviewten Jugendlichen berichten, nicht vor dem Hintergrund exklusiver und sozial selektiver Bildungsbegriffe, welche konstitutiv sind für die ihnen zugeordnete Schulform, geschieht, sondern der Begriff der allgemeinen Bildung im Neutralen verharret, dem Exklusion und Selektivität eben nicht nachzuweisen sind, bleibt dem Individuum nur, das Scheitern der eigenen Verantwortung zuzuschreiben. Indem dies geschieht, wird das Individuum zum Risikoträger, zum Unternehmer seiner Kompetenzen, Motivationen und Leistungsbereitschaft. In dieser Argumentationslogik scheitern nur diejenigen, die es verpasst haben, die sich ihnen bietenden, herkunftsblinden Bildungschancen zu ergreifen. In der vorliegenden Studie wird deutlich, dass eine den Misserfolg sich selbst zuschreibende Haltung sehr verbreitet ist. Sowohl die Selbstzuschreibung der „Versagenserlebnisse“ als auch die Etikettierung der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ als Auffangmaßnahme für gescheiterte „Existenzen“ sind ein wiederholt vorkommendes Motiv in den Interviews. Diese vorurteilsbehaftete Etikettierung wird häufig in Verbindung mit der Verwunderung über die tatsächliche Situation in der Maßnahme berichtet. Viele Jugendliche stellen eine positive Überraschung beim Eintritt in die Maßnahme hinsichtlich der Mitschüler\_innen, hinsichtlich der Lehrkräfte und der sich bietenden Perspektiven dar. In der Analyse dieser Erfahrungen sollen Handlungsimpulse sowohl für die Lehramtsausbildung als auch für tätige Lehrkräfte erarbeitet werden, die damit betraut sind, in der Sekundarstufe I – optimalerweise auch in der Sekundarstufe II – den Übergang an der ersten Schwelle vorzubereiten und mitzugestalten.

## II. Soziale Ungleichheit

Wie bereits dargestellt, ist soziale Ungleichheit ein konstituierendes Merkmal menschlicher Gesellschaften, die ungleiche Verteilung begehrter Ressourcen ist historisch für alle bekannten Gesellschaftstypen nachweisbar. Dieser Umstand scheint normal, er wird erst mit der modernen Idee irritierend, dass eine grundsätzliche Gleichheit aller Menschen gegeben ist und es somit jedem frei steht, den sozialen Aufstieg anzustreben, sich also solche Ressourcen anzueignen, die zuvor höher gestellten Ständen vorbehalten waren (vgl. Schwietering 2011: 181). Vor dem Hintergrund dieser modernen Idee wird soziale Ungleichheit diskussionswürdig, die Ungleichverteilung wertvoller Ressourcen wird legitimierungspflichtig. Das vorliegende Kapitel diskutiert die deutsche Legitimation sozialer Ungleichheit vor dem Hintergrund seines wohlfahrtsstaatlichen Regimes, insbesondere im Bildungssystem, grenzt den Ungleichheits- vom Ungerechtigkeitsbegriff ab und stellt Konzepte zur Herstellung von mehr sozialer Gerechtigkeit, also der Angleichung illegitimer sozialer Ungleichheit, vor.

### ***II.1 Soziale Ungleichheit als Problem moderner Gesellschaften***

Soziale Ungleichheit in Bezug auf die Annahme einer grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen wird definiert als „...die ungleiche Verteilung als wertvoll erachteter Güter und Lebenschancen.“ (Schwietering 2011: 188). Wesentlich in dieser Definition ist der Bezug nicht nur zu Besitz, sondern auch zu Chancen, die das gesamte menschliche Leben betreffen, worin insbesondere Zugangschancen zu „wertvollen“ Bildungsgängen und –abschlüssen inbegriffen sind.

Für die Diagnose sozialer Ungleichheit als gesellschaftlichem Problem müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein:

1. Die ungleich verteilten Ressourcen stellen einen gesellschaftlichen Wert dar. Dieser Wert wird aufgrund des Status‘ „begehrtes und knappes Gut“ zugeteilt. Zu diesen Ressourcen gehören beispielsweise das Erwerbseinkommen oder die (Aus-)Bildung.
2. Diese knappen und begehrten Güter sind in der Gesellschaft ungleich verteilt.
3. Die Lebensbedingungen, z. B. Einkommen oder Bildungsabschlüsse, sind deshalb ungleich, weil sie an bestimmte soziale Positionen im Gesellschaftsgefüge geknüpft sind.

(vgl. Hradil 2010: 213)

Aktuell werden Phänomene wie beispielsweise eine lange Bildungs- und Ausbildungszeit, eine sichere Berufsposition mit der entsprechenden Entlohnung im gesellschaftlichen Konsens als wertvoll erachtet (vgl. Hradil 2010: 212f.). An hohe Bildungsabschlüsse ist die Chance geknüpft, eine hohe berufliche und gesellschaftliche Position mit gesichertem Einkommen und

Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung zu erreichen. Niedrige Bildungsabschlüsse hingegen tragen diese Chance nicht in sich, Personen mit niedrigem Bildungsstand werden von sozialer Teilhabe exkludiert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 31). Ungleichheit manifestiert sich diesbezüglich als Verteilungsungleichheit, bei welcher die Güter (z. B. Bildungsabschlüsse) in ihrer gesellschaftlichen Verteilung analysiert werden, oder als Chancenungleichheit, wobei über- oder unterdurchschnittliche Chancen bestimmter Bevölkerungsgruppen mit ihrer zugewiesenen Position im gesellschaftlichen Gefüge analysiert werden. (vgl. Hradil 2010: 213)

Soziale Ungleichheiten unterscheiden sich von zufälligen, individuellen Ungleichheiten durch ihre strukturelle Bedingtheit. So werden in zeitgenössischen Gesellschaften beispielsweise die Kategorien „Geschlecht“, „soziale Herkunft“ sowie „Migrationshintergrund“ als Determinanten sozialer Positionen angesehen (vgl. Aulenbacher 2010: 220), die unter anderem dadurch als Ungleichheitsstrukturen wirksam werden, dass den diesen Kategorien zugehörigen Individuen bestimmte Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben werden, die ungleiche Chancen, Behandlungen und Identitätskonstruktionen bedingen (vgl. Winkler/Degele 2009: 19f). Auf diese Weise werden die auf ihnen beruhenden Ungleichheiten verfestigt und sind z. T. sogar durch bestimmte Normen oder Rechtsvorschriften legitimiert. So rechtfertigt beispielsweise allein die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht für die einzelne Person nicht eine von anderen Geschlechtern verschiedene Behandlung, erst die Grundannahme, Mädchen und Jungen unterschieden sich im Verhalten grundlegend voneinander, legitimiert eine ungleiche Behandlung der Geschlechter beispielsweise im schulischen Kontext. Ungleiche Rechtsnormen bezüglich des Geschlechts finden sich sogar im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. So lautet Art. 6 (4): „Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft.“ (BMJ 2010: Art 6 (4)); im Art12a (1) heißt es hingegen:

„Männer können vom vollendeten achtzehnten Lebensjahr an zum Dienst in den Streitkräften, im Bundesgrenzschutz oder in einem Zivilschutzverband verpflichtet werden.“ (BMJ 2010: Art 12a (1)).

Die Akzeptanz kategorial legitimierter sozialer Ungleichheiten als Ausgangspunkt für ungleiche Behandlung dringt also bis in die Verfassung des deutschen Staates. Da sozial und demokratisch verfasste Rechtsstaaten wie die Bundesrepublik jedoch Benachteiligungen aufgrund sozialer Ungleichheiten nicht dulden dürfen (vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: Art. 3 (3)), soziale Ungleichheit aber ein konstituierendes Element menschlicher Gesellschaften ist (vgl. Schwietering 2011: 178), bedarf es ihrer Legitimation. Insbesondere in der aktuellen Diskussion um den gesellschaftlichen und individuellen Wert hoher Bildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Abhängigkeit des schulischen Erfolgs von „sozialer Herkunft“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ bedürfen ungleiche „Outcomes“ der Erklärung. Im deutschen Schulsystem geschieht diese Rechtfertigung durch die grundlegende Annahme, dass

ungleiche Abschlüsse unterschiedliche individuelle Leistungsniveaus abbilden. (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 32). Auf diese Weise wird verhindert, dass die Zuteilung unterschiedlicher Schulabschlüsse und damit die Chancenverteilung auf begehrte berufliche Positionen als sozial ungerecht dargestellt werden.

## ***II.2 Soziale Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit im Bildungssystem***

Soziale Ungleichheiten können soziale Ungerechtigkeiten darstellen, können aber auch, im Falle beispielsweise von Leistungsungleichheit, als gerecht empfunden werden. Die Verteilung der Bildungsabschlüsse stellt eine soziale Ungleichheit dar, die aber nicht unbedingt ungerecht sein muss. Würden die Bildungsabschlüsse analog zu individuellen Leistungen vergeben, wäre die Verteilung immer noch ungleich, aber gerecht. Soziale Ungleichheit beispielsweise in Bezug auf Einkommen, beruflichen Status und erreichte Bildungsabschlüsse kann durch den Bezug zur individuellen Leistung legitimiert werden, denn Unterschiede, die auf Leistung gründen, werden im gesellschaftlichen Konsens nicht als ungerecht angesehen. Die Beurteilung der gezeigten Leistung durch Dritte – welche die „Belohnungen“ in Form von Noten oder Abschlüssen vergeben – bildet die Grundlage eines solchen Leistungsprinzips im schulischen Kontext. In Abgrenzung zu ständischen oder feudalen Gesellschaftsordnungen verweist es auf die Potenz des Individuums, ohne dessen Herkunft zu beachten. (vgl. Kocyba 2008: 169f.)

Auch das deutsche Schulsystem legt das Leistungsprinzip seiner (Abschluss-)Vergabep Praxis zugrunde. Wenngleich nachgewiesen werden kann, dass schulischer Erfolg nicht vor allem von der individuellen Leistung abhängt, sondern hauptsächlich durch die soziale und ethnische Herkunft beeinflusst wird, behalten Schulen dennoch ihr leistungsbezogenes Bewertungssystem bei. Die Gliederung des deutschen Schulsystems ermöglicht dies innerhalb der jeweiligen Schule, da dort soziale Disparitäten gering sind. Diese wirken vor allem an den Übergängen im Schulsystem und beeinträchtigen dort jene Schüler\_innen, die in einer wenig geachteten sozialen Umwelt leben. (vgl. Leschinsky/Cortina 2008: 32)

Das meritokratische Prinzip der differenzierten Honorierung unterschiedlicher Leistungen bedarf allerdings gleicher Startbedingungen, um als Legitimation für die ungleiche Verteilung von Bildungsabschlüssen dienen zu können (vgl. Kocyba 2008: 170). Denn der Idee der Leistungsgerechtigkeit wohnt der Glaube an verdiente Ungleichheit auf der Basis egalitärer Prinzipien inne:

„Die Idee der Leistungsgerechtigkeit stellt den Versuch dar, soziale Ungleichheit so zu legitimieren, dass grundlegende Gleichheitsnormen nicht verletzt werden, sondern Ungleichheit geradezu als notwendige Konsequenz egalitärer Prinzipien erscheint.“ (Kocyba 2008: 163)

Die Beeinflussung der individuellen Bildungschancen unter anderem durch die Kategorien „soziale Herkunft“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ stellt eine Verletzung der egalitären

Prinzipien, wie z. B. Chancengleichheit, dar, die für die Anwendung des meritokratischen Prinzips im Bildungssystem eine *Conditio sine qua non* darstellen. Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Kategorien wird somit sozial ungerecht. Ungerechtigkeiten aber setzen das meritokratische Prinzip als Legitimation der ungleichen Verteilung von Bildungsabschlüssen außer Kraft (vgl. Kocyba 2008: 169f; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 8) und stellen; da sie bestehende Ungleichheiten nicht aufheben, sondern vergrößern, in einem demokratisch verfassten Staat ein Problem dar (vgl. Schmidt 2000: 451). Denn im Gegensatz zu sozialer Gleichheit stellen die Herstellung und Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit für den deutschen Staat Verfassungsprinzipien dar (vgl. Pilz 2009: 19), woraus sich für Deutschland die Verantwortung ergibt, gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen für die Herstellung sozialer Gerechtigkeit zu schaffen:

„Dem Staat kommt also die verantwortliche Aufgabe zu, die gesellschaftliche und ökonomische Wirklichkeit im Sinne einer sozialen Gerechtigkeit so zu gestalten bzw. zu korrigieren, dass unangemessene Wohlstandsdifferenzen ausgeglichen und verhindert, Abhängigkeitsverhältnisse abgebaut oder gemildert werden, Lebensrisiken minimiert, Unterprivilegierung und Subnormalität abgebaut werden sowie eine gerechte Teilhabe aller an den Gütern der Gemeinschaft und ein menschenwürdiges Dasein für alle, im Besonderen für die schwächeren Schichten gesichert ist.“  
(Katz 2010: 113f)

Die Unterschiedlichkeit der Lebenslagen trotz konstitutiver sozialer Ungleichheit ist in einem demokratischen Gefüge wie dem Deutschen also nicht vollständig legitimiert. Wohlstandsdifferenzen können unangemessen sein; im Paradigma sozialer Gerechtigkeit wird ein Mindestmaß an Ausgleich definiert, damit sowohl gerechte Teilhabe aller an knappen, „wertvollen“ Gemeinschaftsgütern sowie ein menschenwürdiges Dasein für alle garantiert werden. Der Grad sozialer Gerechtigkeit ist unter anderem ein Maß sowohl für den Grad der Demokratisierung von Staaten (vgl. Schmidt 2000: 411) als auch für ihre Legitimität (vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2011: 10).

Eine wesentliche Staatsaufgabe in Demokratien ist die Garantie einer „gerechte[n] Teilhabe aller an den Gütern der Gemeinschaft“ (Katz 2010: 113f). Individuelle Bildungschancen nehmen hierbei in der westeuropäisch, industriell geprägten Gesellschaftsform eine Schlüssel-funktion ein, da sowohl die Technisierung des Lebens als auch die Spezialisierung der Arbeitsbereiche hohe Qualifikationen der Mitarbeiter\_innen erfordern, welche den Zugang zu Erwerbsarbeit determinieren (vgl. Schwietering 2011: 188). Soziale Gerechtigkeit im Sinne von Teilhabegerechtigkeit beruht daher zu einem großen Teil auf gleichen Bildungschancen aller Gesellschaftsmitglieder, auch weil mit hohen Bildungsabschlüssen eine hohe Wahrscheinlichkeit einhergeht, am gesellschaftlichen Wohlstand teilhaben zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 6 und 13). Undurchlässigkeiten und soziale Exklusion im Bildungssystem stellen ein Problem für die demokratische Verfasstheit des deutschen Staates dar, da der Ausschluss



von Bildung eine Verhinderung von gesellschaftspolitischer und demokratischer Teilhabe darstellt (vgl. Möllers 2014: 86).

Doch der Wert der (sozialen) Gerechtigkeit als Ziel von Bildungspolitik ist nicht unumstritten. In wirtschaftswissenschaftlichen Theorien werden häufig die Konstrukte Freiheit und Gerechtigkeit als sich ausschließende Gegensätze dargestellt. Beispielsweise sieht Friedrich von Hayek in der Herstellung sozialer Gerechtigkeit im Sinne von Chancengleichheit durch den Staat eine Gefahr für die Freiheit des Individuums in einem Staatswesen:

„Diese Vorstellung, daß [!] es allen offen stehen soll, den Aufstieg zu versuchen, wurde weitgehend durch die völlig andere Vorstellung ersetzt, daß [!] allen die gleichen Anfangsbedingungen und die gleichen Aussichten gesichert werden sollen. Das heißt nicht viel weniger, als daß [!] der Staat, anstatt allen die gleichen Bedingungen zu bieten, anstreben soll, alle Umstände, von denen die Aussichten eines Einzelnen abhängen, in die Hand zu nehmen und seinen Fähigkeiten so anzupassen, daß [!] seine Aussichten dieselben sind wie für jeden anderen. [...] Wenn wir nach der Begründung dieser Forderungen forschen, finden wir, daß [!] sie ihren Ursprung in der Unzufriedenheit haben, die der Erfolg einiger in den weniger Erfolgreichen oft hervorruft, oder, um es frei herauszusagen, im Neid. Die moderne Tendenz, diese Leidenschaft zu befriedigen und sie in das respektable Kleid der sozialen Gerechtigkeit zu hüllen, entwickelt sich zu einer ernsten Bedrohung der Freiheit.“ (Hayek 2005: 119).

Die zitierte Argumentation scheint besorgt um den meritokratisch erworbenen Erfolg des Einzelnen, der den Aufstieg allein verantwortlich und aus eigener Initiative erfolgreich bewältigt hat und dann dem Neid der weniger Erfolgreichen ausgesetzt ist. Erfolgreich oder erfolglos zu sein, ist im vorgenannten Zitat eine direkte Folge von individueller Leistung. Der Unterschied zwischen Erfolg und Erfolglosigkeit ist legitim, zumal es Jedem\_r freisteht, durch die eigene Leistung erfolgreich zu werden. Doch auch Hayek kann die Einflüsse der sozialen Herkunft auf Bildungserträge nicht ignorieren. Er benennt die „Zufälligkeiten der Geburt“, worin die Kategorien „soziale Herkunft“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ enthalten sind, als wesentlich beeinflussende Faktoren in Bezug auf die Vergabe von Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Hayek 2005: 505). Darum sei die Erfolglosigkeit erträglicher für das erfolglose Individuum als eine Erfolglosigkeit begründet durch individuelle Minderleistung:

„Es ist zumindest zu bezweifeln, daß [!] eine Gesellschaft, in der die Ausbildungsmöglichkeiten allgemein nach den mutmaßlichen Fähigkeiten vergeben werden, für die Erfolglosen erträglicher wäre, als wenn die Zufälligkeiten der Geburt zugegebenermaßen eine große Rolle spielen. [...] Laßt [!] uns bestrebt sein, die Möglichkeiten für alle zu verbessern. Aber wir sollten das in dem vollen Bewußtsein [!] tun, daß [!] eine Verbesserung der Möglichkeiten für alle meist jene begünstigen wird, die fähiger sind, sie auszunützen, und oft zunächst die Ungleichheit vergrößern wird. Wo die Forderung nach »Gleichheit der Gelegenheiten« zu dem Bestreben führt, solche »unbilligen Vorteile« abzuschaffen, wird sie nur Schaden stiften. Alle menschlichen Verschiedenheiten,

ob es nun Unterschiede in natürlichen Gaben oder in den Gelegenheiten sind, erzeugen unbillige Vorteile. Aber da der Hauptbeitrag des Einzelnen darin liegt, von den ihm begegnenden Zufälligkeiten den besten Gebrauch zu machen, muß [!] der Erfolg in hohem Maße Zufallssache sein.“ (Hayek 2005: 505f)

Dass in einem leistungsgerechten Bildungssystem andere Personen erfolglos wären als im aktuell sozial sehr selektiven System, vernachlässigt Hayek. Er plädiert zwar für die Verbesserung der Möglichkeiten sozialen Aufstiegs für alle, weist aber darauf hin, dass eine solche Maßnahme die bereits Begünstigten weiter begünstigen würde. Der Forderung nach der staatlichen Schaffung von „Gleichheit der Gelegenheiten“ (Hayek 2005: 506) erteilt Hayek eine Absage, da ihre Umsetzung deshalb Schaden anrichten würde, weil sie in die freiheitliche Lebensweise der Gesellschaftsmitglieder eingreifen würde. Individuelle Freiheit und Chancengleichheit werden hier zu nicht vereinbaren Gegenspielern, wobei Hayek eindeutig Partei für die Freiheit zuungunsten der „Gleichheit der Gelegenheiten“ ergreift. Das Staatsverständnis, welches hier zum Ausdruck kommt, ist ein anderes als das eines Staates, welcher einer begrenzten Umverteilung zugunsten gerechter Chancen per Verfassung verpflichtet ist. Hayek verpflichtet den Staat nur zur Schaffung gleicher Bedingungen für alle, in der das Individuum frei seine Möglichkeiten bestmöglich entfalten kann. Der Staat darf nur formale Gesetze in Form fester Regeln erlassen, die weder durch ihre hervorgebrachten Wirkungen korrigierbar sind noch einem anderen Zweck als der völlig freien Entfaltung des Individuums dienen dürfen (vgl. Foucault 2004b: 243). Gesetze, welche den Zweck der Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem haben, sind für Hayek illegitim:

„Nun, sagt Hayek, muß [!] der Rechtsstaat, wenn wir ihn nach wirtschaftlichen Maßstäben arbeiten lassen wollen, genau das Gegenteil [eines Plans] sein. Das heißt, daß [!] der Rechtsstaat die Möglichkeit haben wird, eine Reihe von allgemeinen Maßnahmen zu formulieren, die jedoch vollkommen formal bleiben sollen, d. h., daß [!] sie niemals einen besonderen Zweck anstreben sollen. Der Staat soll nicht sagen: Die Einkommensunterschiede sollen sich verringern.“ (Foucault 2004b: 242f; [Einf. d. Verf.])

Der Staat in Hayeks Argumentation darf nicht Maßnahmen zum Zweck der Umverteilung ergreifen, auch wenn es sich um die Herstellung gerechter Bildungschancen handelt. Eine Bildungspolitik, die z. B. über die Vereinheitlichung von Schulformen oder einen verpflichtenden Ganztagsschulbesuch die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg anstrebt, widerspricht, so Hayek, dem Primat der freien Entscheidung des Individuums. Der Staat hat lediglich gleiche Bedingungen für alle zu schaffen, die Verantwortung für die Leistungserbringung liegt beim Individuum. In der zitierten Argumentation sind Anstrengung des Individuums und ihr Ertrag jedoch entkoppelt. Hayek verneint dort ausdrücklich einen ausschließlichen Kausalzusammenhang von individueller Leistung und Erfolg, sondern betont dessen Zufällig-

keit, fast schon Schicksalshaftigkeit, was in Bezug auf den zuvor unterstellten Neid der Erfolglösen ein starker Widerspruch ist. Denn das Bestreben nach sozialer Aufwärtsmobilität wird in Hayeks Argumentation zwar den Individuen zugeschrieben, ist aber stark von den „Zufälligkeiten der Geburt“ bestimmt – was auch Hayek nicht abstreitet. Wirken diese Zufälligkeiten einschränkend, bleibt auch der „beste Gebrauch“ dieser Zufälligkeiten hinter dem zurück, den jemand machen kann, dessen Zufälligkeiten nicht einschränkend oder sogar unterstützend wirken. Esping-Andersen identifiziert zwei dieser „zufälligen“ Mechanismen, die den Einfluss der sozialen Herkunft auf „Lebenschancen“ beschreiben. Zum einen ist der häusliche Einfluss in der frühen Kindheit groß, hier werden bereits wesentliche Unterschiede im kulturellen Kapital der Kinder angelegt. Zum anderen sind Bildungsentscheidungen an den Übergängen wesentlich, insbesondere am Übergang nach der Sekundarstufe I und in die tertiäre Bildung. Auch diese werden stark von den familiären Gegebenheiten bestimmt. (vgl. Esping-Andersen 2004: 118; Esping-Andersen/Wagner: 474)

Barrieren im Bildungssystem, die auf „sozialer Herkunft“ basieren, verhindern für so genannte bildungsferne Gruppen den sozialen Aufstieg, da die ihnen begegnenden „Zufälligkeiten“ benachteiligend im Bildungssystem wirken. Die Akzeptanz der Zufallsbestimmtheit des eigenen Lebens kann beim Individuum eine Ergebnislosigkeit in das eigene Schicksal nach sich ziehen, welche nicht motivierend, sondern phlegmatisierend wirkt (vgl. z. B. Gregorius 1999: 9f). Sozialer Aufstieg Angehöriger niedriger Milieus scheint aus eigener Kraft somit fast nicht mehr möglich.

Eine Umverteilung sozialen Kapitals ist zwar in Hayeks Staatsverständnis nicht vorgesehen, aber durchaus möglich und bei der Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit sehr erfolgreich. Die flächendeckende Versorgung mit Institutionen zur frühkindlichen Bildung und Betreuung ermöglicht es einem Gemeinwesen, in hohem Maße Ungleichheit, die auf sozialer Herkunft beruht, auszugleichen. Auf diese Weise können die „Zufälligkeiten der Geburt“ entschärft werden, der Staat ist in der Lage, die Verteilung sozialen und kulturellen Kapitals in der frühen Kindheit bewusst gerechter zu gestalten. (vgl. Esping-Andersen 2004: 133)

In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit werden konkurrierende Staatsverständnisse und Menschenbilder wirksam. Nicht zuletzt beeinflussen diese grundlegenden Glaubenssätze die Bildungspolitik und die Ausgestaltung des Bildungssystems in den deutschen Bundesländern. Der Wert „soziale Gerechtigkeit“ wird in keiner Argumentation gering geschätzt, wohl aber ist sie im liberalen Denken Hayeks dem Wert der individuellen Freiheit untergeordnet. Ein Vorschlag zur Versöhnung beider Konstrukte könnte das Konzept der Teilhabegerechtigkeit darstellen, welches Freiheit und soziale Gerechtigkeit miteinander verbinden will.

### **II.3 Teilhabegerechtigkeit**

Ob ein gesellschaftliches System als eher sozial gerecht oder ungerecht bezeichnet werden kann, wird im Vergleich von OECD-Staaten, wie er in einer Studie der Bertelsmann Stiftung zur sozialen Gerechtigkeit aus dem Jahr 2011 vorgenommen wird, analysiert. Diese Studie definiert das Konstrukt soziale Gerechtigkeit über das Konzept der Teilhabegerechtigkeit:

„Statt einer „gleichmachenden“ Verteilungsgerechtigkeit oder einer lediglich formalen Chancengleichheit durch gleiche Spiel- und Verfahrensregeln geht es bei dem Konzept der Teilhabegerechtigkeit darum, jedem Individuum tatsächlich gleiche Verwirklichungschancen durch die gezielte Investition in die Entwicklung individueller „Fähigkeiten“ (capabilities) zu garantieren.“ (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2011: 10).

Mit dem Gerechtigkeitsmaß Teilhabe wird die Blickrichtung gewechselt: Gewährt im Falle der Verfahrensgerechtigkeit der Staat allen Individuen gleiche Chancen bei der Beibehaltung der „Zufälligkeiten der Geburt“ (vgl. Hayek 2005 505), so ist die Teilhabegerechtigkeit vom Individuum aus zu denken: Nur wenn alle Gesellschaftsmitglieder zu gerechten Teilen an den staatlichen Angeboten partizipieren können, kann von Teilhabegerechtigkeit gesprochen werden. Dies bedeutet, dass der jeweilige persönliche Hintergrund, die soziale oder ethnische Herkunft und das familiäre Umfeld sich nicht negativ auf die individuelle Lebensplanung auswirken dürfen; es sollen gleiche Verwirklichungschancen für alle gelten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011 (Hrsg.): 10). In Bezug auf Bildung bedeutet dies nicht nur, die dargestellten Bildungsaspirationen der einzelnen Schüler\_innen bestmöglich zu unterstützen, sondern auch Kinder aus „bildungsfernen“ Elternhäusern in ihrer Biografiekonstruktion von ihrer sozialen Herkunft unabhängig zu machen: Auch Eltern, die höchstens den Hauptschulabschluss besitzen, müssen die Möglichkeit des Abiturs mit anschließendem Studium für ihre Kinder in Betracht ziehen können, auch wenn im Herkunftsmilieu<sup>1</sup> direkte Vorbilder fehlen. Die Ermöglichung von Teilhabe an höheren Bildungsgängen auch für die „bildungsfernen Milieus“ wird im Konstrukt der Teilhabegerechtigkeit zur staatlichen Aufgabe, denn der milieueigene Erfahrungshorizont verweist nicht auf diese Möglichkeit:

„Ein derartiges Gefälle der objektiven Bildungschancen wirkt sich, selbst wenn es den Betroffenen nicht klar zu Bewußtsein [!] kommt, doch tausendfach im täglichen Erfahrungsbereich aus. Auf diese Weise entsteht, entsprechend dem sozialen Milieu, die Vorstellung vom Studium als einer

---

<sup>1</sup> Für die soziale Herkunft wird in der vorliegenden Arbeit der Milieubegriff verwendet, seine theoretische Einbettung sowie die Abgrenzung von anderen Konzepten zur Darstellung sozialer Stratifikation geschehen in Kapitel IV.

„unerreichbaren“, „möglichen“ oder „normalen“ Zukunftsaussicht, wonach sich wiederum die Wahl des Ausbildungsganges richtet.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 22)

Diese Analyse aus den 1970er Jahren findet aktuelle Entsprechungen. So weisen Kleine, Paulus und Blossfeld auch für das Jahr 2009 den Einfluss unterschiedlicher Erwartungen auf die Bildungsaspirationen von Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten nach. Ausgehend von der Darstellung, elterliche Bildungsaspirationen seien neben den gezeigten kindlichen Leistungen der stärkste Prädiktor für schulischen Erfolg (vgl. Kleine/Paulus/Blossfeld 2009: 105), ergibt ihre Studie für Hessen, dass „[m]ehr als die Hälfte der Eltern mit einem Hauptschulabschluss [...] es als unwahrscheinlich oder sogar sehr unwahrscheinlich ein[schätzen], dass ihr Kind das Abitur erreichen wird.“ (Kleine/Paulus/Blossfeld 2009: 115; [Modifikationen d. Verf]). Die Forderung nach staatlichen Maßnahmen zur Überwindung der Restriktionen der Bildungsaspirationen der Kinder durch die elterliche bzw. milieubedingte Erfahrungswelt ist kein neues Phänomen. Dahrendorf fordert bereits in seiner Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“ aus dem Jahr 1965 politische Schritte, die auch Eltern die Wahl einer höheren Schule für ihr Kind ermöglichen, die ansonsten „...als Katholik etwa oder als Arbeiter, als Dorfbewohner gar nicht auf den Gedanken komm[en], dies auch zu tun...“ (Dahrendorf 1997: 229; [Modifikationen d. Verf.]).

Das Konzept der Teilhabegerechtigkeit nimmt die individuellen Exklusionsstrukturen, wie z. B. milieubedingte einengende Erfahrungswelten, und ihre Auswirkungen ernst. Die Herstellung von Gerechtigkeit ist auch in diesem Konzept zwar eine staatliche Aufgabe, aber indem das individuelle Gesellschaftsmitglied zum Zielpunkt der Argumentation wird, wird das konzeptbezogene Staatsverständnis verändert. Nicht mehr eine abstrakte Gerechtigkeit ist der Zweck staatlichen Handelns, wie beispielsweise in der Verteilungsgerechtigkeit, sondern das Individuum, das in Freiheit und eigenverantwortlich seine Teilhabechancen verwirklichen können soll.

Diese Konzeption korrespondiert mit der Gerechtigkeitsdefinition Amartya Sens, der eine Theorie der Gerechtigkeit darstellt, welche nicht ein absolutes Ideal darstellt, sondern die „...nicht indifferent gegenüber dem Leben sein darf, das Menschen tatsächlich führen können.“ (Sen 2010: 47). Wenn, so Sen, die „Eigenart menschlicher Lebensführung“ (ebd.) in einer Theorie der Gerechtigkeit bedacht wird, so müssen „tatsächliche Freiheiten, zwischen verschiedenen Lebensweisen zu wählen“ (Sen 2010: 47), analysiert werden. In dieser Perspektive müssen ebenso die institutionellen und strukturellen Chancengewährungs- und Verhinderungsmechanismen bedacht werden wie die individuellen Wahlprozesse der Menschen, die auf unterschiedlichen Wissensbeständen und Wahrnehmungen gründen, welche wiederum strukturell begründbar sind (vgl. Dahrendorf 1997: 229; Kleine/Paulus/Blossfeld 2009: 105). Wenn Teilhabegerechtigkeit bedeutet, dass

„[j]eder Einzelne [...] somit im Rahmen seiner persönlichen Freiheit zu einem selbstbestimmten Leben und zu einer breiten gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden [soll].“ (Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2011: 10; [Modifikation d. Verf.]),

und wenn die Legitimation eines demokratisch verfassten Staates in der Schaffung von mehr sozialer Gerechtigkeit zu suchen ist, dann muss die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe vom Staat ausgehen, welcher Umverteilungsmaßnahmen zur Herstellung größtmöglicher Gerechtigkeit durchführt. Diese Maßnahmen fungieren in der Konzeption von Teilhabegerechtigkeit nicht als Alimentation, sondern als Investition in die „...Befähigung aller, ihre Chancen auch tatsächlich nutzen zu können.“ (ebd.). Sen definiert Befähigung als „...das Vermögen, etwas zu tun...“ (Sen 2010: 48). Der/Die Einzelne entscheidet frei, ob und wie das individuelle Leben gestaltet wird. In dieser Freiheit der Entscheidung, die nicht beschränkt ist von sozialen Schließungsprozessen, liegt ein Moment der Verantwortungsübernahme des Individuums für die eigenen in Freiheit getroffenen Entscheidungen und die daraus abgeleiteten Handlungen. (vgl. Sen 2010: 47f)

Im Gegensatz zu Hayeks Ansatz unterstellt Sen nicht, ein erfolgreiches Leben gründe auf Zufälligkeiten. Um die tatsächliche Freiheit einer Person messen zu können, sich für Handlungen zu entscheiden, die sie als wichtig erachtet, nimmt Sen den „Befähigungsansatz“ zur Grundlage. Dieser bezieht Chancenungleichheiten als Freiheitsminderungen ebenso ein wie die Unterschiedlichkeit der personalen Lebensführungen. (vgl. Sen 2010: 258ff)

Sen betont die staatliche Verantwortung, Bedingungen zu schaffen, damit alle Personen ihre Befähigung ausschöpfen können. Er stellt dar, dass die persönliche Freiheit zur Entscheidungsfindung und daraus abgeleitetem Handeln nicht beschränkt, sondern befördert wird, wenn gerechte, das Leben der Menschen berücksichtigende Strukturen existieren (vgl. Sen 2010: 266). Ein Staat, welcher die Gewährleistung sozialer Teilhabegerechtigkeit anstrebt, muss ein starker Staat sein, der aktiv sozialen Ausgleich anstrebt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 11).

Aktuell wird die Ermöglichung zur gesellschaftlichen Teilhabe aller Bürger\_innen unter dem Thema der Inklusion diskutiert. Der gesellschaftliche und politische Diskurs wird ausgelöst durch die Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2006 (vgl. Bundesgesetzblatt 2008). Im Folgenden soll daher kurz das Paradigma der Inklusion in Bezug auf das Bildungssystem dargestellt werden.

## ***II.4 Inklusion im Bildungssystem***

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006 wurde von der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2007 unterzeichnet und 2009 ratifiziert.

Damit sind die Artikel der Menschenrechtskonvention zu bindendem Recht für Deutschland geworden, das nun aufgefordert ist, die gestellten Forderungen und Vorgaben zügig umzusetzen. (vgl. BMAS 2011: 24)

Die UN-Konvention fordert in Artikel 24 Bildung „...ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen...“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014: 35). Für das deutsche Bildungssystem bzw. die deutschen Bildungssysteme bedeutet die Umsetzung der Inklusion daher nichts weniger als eine komplette Systemrevolution (vgl. Schumann 2015: 120; Sicking 2012: 4). Dies ist eine umso größere Herausforderung, als dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung lange von Bildung und Teilhabe ausgeschlossen worden sind (vgl. Stöppler 2014: 11). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die bestehenden Strukturen ist nicht mehr möglich, die UN-Konvention fordert die Anpassung des Systems an die Bedürfnisse aller Schüler\_innen, auch derer mit Behinderungen:

„Das Konzept der inklusiven Bildung verbindet zwei eng miteinander verknüpfte Prozesse: zum [!] einen stellt es die traditionelle (patriarchalische, utilitaristische und aussondernde) Bildung in Frage, zum anderen verweist es auf einen spezifischen Mechanismus, der ein geeignetes und relevantes Bildungsangebot für Menschen mit Behinderungen und andere diskriminierte Gruppen sicherstellen und daher systemischen und systematischen Vorbildcharakter annehmen soll. Aus dem Gesagten wird deutlich, dass mit dem unaufhaltsamen Vordringen der Inklusionspädagogik „die Schule“ den ihr seit Jahrhunderten anhaftenden sterilen katalytischen Charakter verlieren wird, dessen radikale Veränderung jetzt gefordert ist.“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2011: 7).

Mit dieser Aussage des Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung vor dem Menschenrechtsrat der UN wird das zugrundeliegende Inklusionsverständnis deutlich. Nicht nur Menschen mit Behinderungen gilt es zu inkludieren, wobei bereits dieser Satz grammatisch und syntaktisch falsch ist, da die Bewegung einer Gruppe von Menschen in eine unveränderte „Aufnahmegesellschaft“ hinein nicht als Inklusion bezeichnet werden kann (vgl. Duden 2015a), sondern eine Integrationsbewegung darstellt (vgl. Duden 2015c). In der Inklusion gilt es, ein Bildungssystem zu etablieren, welches inklusiv ist für **alle** Schüler\_innen. Ein solches Bildungssystem stellt die gemeinsame Beschulung **aller** Kinder und Jugendlichen sicher und gewährt jedem Individuum die bestmögliche Förderung und Ausschöpfung seiner Potenziale. Um dies zu erreichen, bedarf es einer Neugestaltung der Bildungssysteme, die sowohl die Abschaffung des Förderschulsystems als auch eine Reform des Regelschulsystems hinsichtlich Aufbau, Curricula, Unterrichtsansätzen und Lernstrategien enthält (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2011: 6ff).

Auf ein solch „weites“ Inklusionsverständnis verweist auch Friese, die zwei Ziele inklusiver Bildung benennt. Zum einen soll „...allen Menschen unabhängig von Geschlecht, religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten, sozialen, kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen sowie besonderen Lernbedürfnissen die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung...“ (Friese 2015a: 151) ermöglicht werden, zum anderen sollen „...Vielfalt und Heterogenität der Lernenden als Chance und Entwicklungspotenzial für Lern- und Bildungsprozesse...“ (ebd.) angesehen werden. Diese Sichtweise wird auch durch Stöppler gestützt, die konstatiert, dass „...Vielfalt zu einem zentralen Begriff aktueller (sonder-)pädagogischer Ansätze avanciert [ist] und zunehmend ein prioritäres Thema der allgemeinen und sonderpädagogischen Erziehungswissenschaften darstellt.“ (Stöppler 2010: 99; [Hinzuf. d. Verf.]).

Frieses Inklusionsverständnis verweist auf zwei zentrale Paradigmata im Hinblick auf mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem. Zunächst bedeutet die Zielsetzung von Sicherstellung gleichberechtigter Teilhabe aller die Fokussierung auf den Abbau von Exklusionsmechanismen, die auf den Kategorien „soziale Herkunft“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ beruhen. Zum anderen bedeutet die Annahme einer bereichernden Vielfalt als Grundlage eines guten Unterrichts einen bildungspolitischen Struktur- und Einstellungswechsel sowohl im System als auch bei den Akteuren\_innen. Denn bislang beeinflusst der Glaube, homogene Lerngruppen stellten die individuelle Förderung bestmöglich sicher, Strukturen sowie Akteure\_innen. (vgl. Bonz 2012: 39ff; Sliwka 2010: 209; Leschinsky/Cortina 2005: 33)

Bislang unterrichten alle Bundesländer Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf<sup>2</sup>, darunter viele Schüler\_innen mit Behinderung, an so genannten Sonder- oder, wie im Fall Hessens, Förderschulen. Seit der Ratifizierung der UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ist jedoch in den jeweiligen Schulgesetzen verankert. Hessen beispielsweise hat jedoch im Schulgesetz einen Finanzierungsvorbehalt in Bezug auf die Einrichtung eines inklusiven Schulsystems eingearbeitet (vgl. HKM 2012: § 51 (2) und § 54 (4)). Hessische Förderschulen bleiben bestehen, wenn für die „Inklusion“ an Regelschulen die Landesmittel nicht ausreichen, und werden als explizite Alternative zu einem gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule beschrieben (vgl. a. a. O.: § 54 (1)).

Eine Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an speziell eingerichteten Schulen allerdings verstößt gegen die in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dargelegten Menschenrechte:

---

<sup>2</sup> Siehe Tabelle zum Vergleich der Schulsysteme der BRD in der vorliegenden Arbeit.



In unmittelbarem Gegensatz hierzu [dem Konzept der inklusiven Bildung; d. Verf.] steht das Paradigma „Sonderpädagogik“. An diesem Paradigma ausgerichtete Politiken setzen sich für eine segregierte Beschulung ein, was zur Entwicklung getrennter Bildungssysteme führt: eines für Menschen mit Behinderungen, oft als Sonder- oder Förderschule bezeichnet, und eines für Menschen ohne Behinderungen, die „Regelschule“. [...] Die Praxis, Schüler mit Behinderungen abzusondern, kann zudem zu deren größerer gesellschaftlicher Marginalisierung führen, einer Situation, der sich Menschen mit Behinderungen ohnehin gegenübersehen, und die die Diskriminierung noch festigt. Umgekehrt hat sich erwiesen, dass Marginalisierung, die zu Klischeedenken, irrationalen Vorurteilen und folglich zu Diskriminierung beiträgt, durch inklusive Beschulung abgebaut werden kann. (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2011: 7)

In diesem Zusammenhang verweisen Stöppler und Schuck auf eine Neudefinition der Wissenschaftsdisziplin „Sonderpädagogik“. Zur Weiterentwicklung und Professionalisierung fordern sie das (Selbst-)Verständnis von Sonderpädagogik als eine Menschenrechtspädagogik und Partizipationswissenschaft ein (vgl. Stöppler/Schuck 2011: 1). Diese Forderung bezieht sich auf „...das Recht auf volle und uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensphasen sowie -bereichen“ (ebd.)

Neben der Teilhabe an der allgemeinen Bildung ist die gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Behinderungen an beruflicher Bildung ebenfalls eine noch nicht erfüllte Forderung (vgl. Stöppler/Schuck 2011: 1f; Biermann/Bonz 2012: 224). Friese verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Zusammenführung von Inklusion und Benachteiligtenförderung sowie ihrer „Positionierung vom Rand in die Mitte des Berufsbildungssystems“ (Friese 2015a: 164). Die Inklusion so genannter benachteiligter Menschen in das Berufsbildungssystem wird sowohl von Friese als auch von Biermann/Bonz eingefordert. Mit diesem erweiterten Verständnis vom Umbau von Bildungssystemen, der durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angestoßen wurde, werden Maßnahmen des so genannten Übergangssystems der beruflichen Bildung in den Blick genommen. Junge Menschen, die aufgrund ihrer Benachteiligungen nicht in eine voll qualifizierende Ausbildung münden konnten, erhalten in den verschiedenen Maßnahmen die notwendige Unterstützung im Kompetenzaufbau, beispielsweise durch Qualifikationsbausteine, durch die Möglichkeit, fehlende Schulabschlüsse nachzuholen oder bei der konkreten Bewerbung um Ausbildungsplätze und Praktika<sup>3</sup>. Diese Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Kompetenzen kann im Sinne des Konzepts der Teilhabegerechtigkeit als Stärkung der capabilities (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 10) sowie im Sinne Sens als Befähigung (vgl.

---

<sup>3</sup> Zum Übergangssystem siehe Kapitel IX der vorliegenden Arbeit.

Sen 2010: 48) angesehen werden. Somit sind die Maßnahmen des Übergangssystems bereits jetzt – wenn sie erfolgreich sind – als Teilhabepromotoren zu sehen.

Eine umfassende inklusive Berufsbildung bedarf auf der Makroebene institutioneller Rahmenbedingungen, die solche Strukturen schaffen, die sich auch an den Bedarfen von Menschen mit Behinderungen und benachteiligten Personen ausrichten (vgl. Biermann/Bonz 2012: 225). Frieze fordert die Anpassung des Bildungssystems an die unterschiedlichen Bedarfe der Schüler\_innen. Um diese Forderungen umsetzen zu können, besteht auf der Mikroebene die Notwendigkeit der Professionalisierung des pädagogischen Personals in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dies ist sowohl die Aufgabe der Lehramtsausbildung als auch einer konsequenten beruflichen Weiterbildung (vgl. Biermann/Bonz 2012: 223f; Frieze 2015a: 162).

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Installation eines inklusiven Bildungssystems im allgemeinen und berufsbildenden Bereich verpflichtet. Wesentliches Ziel der Konvention ist die Herstellung von Teilhabegerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen. Zentral für die Frage von Teilhabegerechtigkeit im Sinne Sen ist der Blick auf das tatsächliche Leben von Menschen mit der ihnen zugestanden – oder verwehrt – Freiheit, ihr Leben zu gestalten (vgl. Sen 2010: 47f). Der Einbezug von benachteiligten Menschen in eine Inklusionsdefinition verdeutlicht, dass systemische Exklusion nicht allein Menschen mit Behinderungen betrifft, sondern andere Diskriminierungsstrukturen in den Blick genommen werden müssen.

Frieze identifiziert für die Umsetzung von Inklusion drei Hauptebenen. Zunächst sei die individuelle Ebene mit der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation sowie der beruflichen Selbstverwirklichung für Menschen mit Behinderungen und benachteiligte Personen von besonders hoher Bedeutung. Diese Ebene nimmt die persönlichen Freiheiten, auf die Sen rekurriert, in den Blick. Darüber hinaus aber ist neben der ökonomischen Ebene, die in der Inklusion eine Antwort auf den Fachkräftemangel entdeckt, die soziale Ebene von Belang, da sie sowohl Bildungsgerechtigkeit als auch Chancengleichheit impliziert. (vgl. Frieze 2015b: 131)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft initiiert aktuell eine Debatte um Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Darin verweist sie auf die Inkonsistenzen in der deutschen Umsetzung der Forderungen der UN-Menschenrechtskonvention:

In derselben Zeit, in der Inklusion auf die Agenda gesetzt wird, nehmen die sozialen Spaltungsprozesse in unserer Gesellschaft – wie in anderen bisher wohlfahrtsstaatlich arrangierten, also auf soziale Integration ausgerichteten Gesellschaften – rasant zu. Zu fragen ist deshalb, wie ernst es den politisch Verantwortlichen mit der positiven Vision einer inklusiven Gesellschaft wirklich ist. (DGfE 2015: 2)

Esping-Andersen konstatiert bereits 1990 in seiner Analyse wohlfahrtsstaatlicher Regimes für Deutschland eine zentrale soziale Konfliktlinie zwischen gesellschaftlichem „Innen“ und „Außen“ (vgl. Esping-Andersen 1990: 227f). Die Einrichtung eines inklusiven Bildungssystems soll zur Abmilderung dieser Konfliktlinie beitragen und für mehr Teilhabegerechtigkeit in der Gesellschaft sorgen. Die Ausgestaltung von Bildungssystemen ist eine staatliche Aufgabe. Die genaue Ausgestaltung dieser Aufgabe durch den Staat sowie die Grenzen seiner Verantwortung bleiben jedoch unklar. Staatsverständnis, insbesondere bezüglich des Umfangs von Staatstätigkeit und die Ausgestaltung wohlfahrtsstaatlicher Politikfelder, z. B. in der Einbeziehung von Bildungspolitik in Sozialpolitik, unterscheiden sich auch unter Demokratien. Um zu klären, welches Verständnis Deutschland in Bezug auf sozialpolitische Maßnahmen und Verantwortungszuschreibungen für soziale Ungleichheiten vertritt, werden im Folgenden kurz die unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Regimes nach Esping-Andersen vorgestellt. Auf diese Weise wird nach einer Erklärung gesucht, warum Deutschland nicht in der Lage zu sein scheint, überlieferte Exklusionsmechanismen aufzuheben oder zumindest abzumildern (vgl. Neckel 2013: 49).

## ***II.5 Wohlfahrtsstaatliche Regimes***

Im internationalen Vergleich von 31 OECD-Staaten zu sozialer Gerechtigkeit nehmen die „universalistischen Wohlfahrtsstaaten“ Nordeuropas eine Spitzenstellung ein (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 31). Wenn auch der Begriff „Wohlfahrtsstaat“ sich nicht direkt auf die Herstellung sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit bezieht, so ist er dennoch geeignet, die tatsächliche Verwirklichung von Teilhabe im oben dargestellten Verständnis sozialer Gerechtigkeit zu erklären, da er das jeweils zugrunde liegende Gesellschaftsverständnis analysiert und mit dem korrespondierenden Staatsverständnis in Bezug auf staatliche Verantwortungsübernahme für die Herstellung von mehr sozialer Gerechtigkeit abgleicht.

Esping-Andersen definiert einen Wohlfahrtsstaat als Garant sozialer Rechte auf der Basis des Status‘ des Bürgers/der Bürgerin – unabhängig von individueller Leistung oder Verhalten der Menschen. Bei der Klassifizierung von Wohlfahrtsstaaten zieht seine Analyse in Betracht, inwiefern staatliches Handeln mit der Rolle des Marktes und der Familie ineinandergreift. (vgl. Esping-Andersen 1990: 21)

Wohlfahrtsstaaten entstehen im 19. Jahrhundert und erfahren in den 1960er und 1970er weite Verbreitung in Europa und den westlichen Industrieländern. Obwohl sie sich aus unterschiedlichen Staatsformen entwickelt haben, können sie heute dennoch alle als Wohlfahrtsstaaten bezeichnet werden:

„What once were night-watchman states, law-and-order states, militarist states, or even repressive organs of totalitarian rule, are now institutions predominantly preoccupied with the production and distribution of social well-being.“ (Esping-Andersen 1990: 1).

Ihr Verdienst liegt darin, die arbeitenden Menschen vom Verkauf ihrer Arbeitskraft unabhängig zu machen. Bürgerliche Existenzsicherung kann geschehen, ohne ausschließlich auf den (Arbeits-)Markt angewiesen zu sein. Während Menschen in vorkapitalistischen Gesellschaften durch den Verkauf ihrer Produktivkraft als alleinige Existenzsicherung selbst zu Handelsgütern wurden, geschieht im Wohlfahrtsstaat eine „De-Kommodifikation“, eine Loslösung der puren Existenz von der Lohnarbeit. (vgl. Esping-Andersen 1990: 21f)

Der Grad der Gewährung staatlicher Absicherung ist ein Maß für die Ausprägung bzw. überhaupt das Vorhandensein der „De-Kommodifikation“. Die Minimaldefinition der De-Kommodifikation beschreibt ein staatliches Sicherungssystem, welches den Menschen erlaubt, aus der Erwerbsarbeit auszusteigen, wenn sie selbst dies als notwendig erachten, beispielsweise im Falle einer Krankheit (vgl. Esping-Andersen 1990: 23). Wohlfahrtsstaaten unterscheiden sich gravierend bezüglich des Grades der De-Kommodifikation. Ein ausschließlich bedürfnis-orientiertes Sozialsystem, dessen Unterstützungszahlungen mit sozialem Stigma verbunden sind, gewährt kaum De-Kommodifikation, da bis auf wenige alle Menschen ihre Existenz durch Marktteilnahme sichern. (vgl. Esping-Andersen 1990:22).

Wohlfahrtsstaaten sind nicht (in allen Fällen) dazu bestimmt, soziale Ungleichheiten abzumildern, sie können ausprägungsspezifisch auch zu ihrer gesellschaftlichen Manifestation beitragen:

„The welfare state is not just a mechanism that intervenes in, and possibly corrects, the structure of inequality; it is, in its own right, a system of stratification. It is an active force in the ordering of social relations.“ (Esping-Andersen 1990: 23).

Diesen aktiven Einfluss des Wohlfahrtsstaats auf die soziale Ordnung fasst Esping-Andersen in drei Typen wohlfahrtsstaatlicher Regimes zusammen (vgl. Esping-Andersen 1990: 26f), welche im Folgenden kurz dargestellt werden:

### **Das liberale Regime**

Im liberalen Wohlfahrtsstaat werden soziale Unterstützungsleistungen ausschließlich bedarfsorientiert gewährt und sind mit Stigmata für deren Bezieher\_innen verbunden. Das liberale Modell bestärkt marktwirtschaftliche Lösungen privater Absicherung und drängt Menschen, ihren Lebensunterhalt selbstständig zu sichern. Dieses Modell herrscht archetypisch in den USA, Kanada und Australien vor. (vgl. Esping-Andersen 1990: 26f)

Den „Armen“ soll zwar geholfen werden, die Sozialleistungen sind aber nur im Notfall zu gewähren. Indem mit einer – nur kurzfristig gegebenen Hilfe – soziale Stigmata einhergehen, trägt dieses Regime zu einer dualistischen Stratifikation der Gesellschaft bei:

„The poor-relief traditions, and its contemporary means-tested social-assistance offshoot, was conspicuously designed for purposes of stratification. By punishing and stigmatizing recipients, it promotes social dualisms and has therefore been a chief target of labor-movement attacks.“ (Esping-Andersen 1990: 24).

### **Das korporatistisch-statische Regime**

Wohlfahrtsstaaten dieses Regimes sind vor allem Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich, wobei Deutschland als idealtypisch für das korporatistisch-statische Regime angesehen wird (vgl. Esping-Andersen 1990: 222). Soziale Rechte sind niemals ernstlich in Frage gestellt worden und eine liberale Markt-Fixiertheit existiert nicht. Dominierend ist im korporatistisch-statischen Regime die Beibehaltung von Status-Differenzen, daher sind soziale Rechte an Status (z. B. den der Erwerbstätigkeit) und Klasse (z. B. nach Einkommen) gekoppelt. Staatliche Umverteilungsbestrebungen sind in diesem Regime marginal, da Erwerbstätigkeit die Grundlage der Sozialleistungen darstellt. (vgl. Esping-Andersen 1990: 27). Bildungspolitik ist nicht Teil der Sozialpolitik (vgl. Pilz 2009: 18).

Auch ihr traditionelles Familienverständnis zeichnet korporatistisch-statische Staaten aus. Da sie zu einem großen Teil durch kirchlichen Einfluss geprägt sind, existieren auffallend wenige Institutionen zur Entlastung der Familien. Hier greift das Subsidiaritätsprinzip in besonderem Maße.

„Day care, and similar family services, are conspicuously underdeveloped; the principle of ‘subsidiarity’ serves to emphasize that the state will only interfere when the family’s capacity to service its members is exhausted.“ (Esping-Andersen 1990: 27)

Die Zuweisung der Mutter an die häusliche Sphäre sowie die Verantwortung der Familie für soziale Dienstleistungen wie Erziehung der Kinder sowie Pflege der älteren Generation kennzeichnet Staaten des korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregimes. Aufgrund der Prinzipien von Subsidiarität sowie familiärer Autonomie mit geschlechtsrollentypischer Arbeitsteilung ist die wohlfahrtsstaatliche Politik nicht darauf ausgelegt, solche Dienstleistungen in staatliche Verantwortung zu legen, die es Müttern ermöglichen, dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen.

Ein Staat, dessen Zielsetzung es ist, Status-Differenzen zu konservieren, kann daher nicht ein gut funktionierendes Kinderbetreuungssystem für alle bereitstellen, denn dieses würde die differenten Einflüsse der familiären Sozialisation angleichen (vgl. z. B. Landtag NRW 2008: 89;

BMFSFJ 2010: 11). Ebenso wenig kann ein solcher Staat ein funktionierendes Ganztagschulsystem für alle bereitstellen, denn dieses würde ebenfalls die differenten Einflüsse familiärer Sozialisation angleichen (vgl. z. B. Landtag NRW 2008: 190; BMFSFJ 2010: 13). Und nicht zuletzt kann ein solcher Staat sich auch nicht vom gegliederten Schulsystem zugunsten einer sehr viel längeren gemeinsamen Lernzeit verabschieden, denn auch hier würden differente Einflüsse familiärer Sozialisation wahrscheinlich angeglichen werden, da sich bislang sozial ungleiche Einflüsse insbesondere am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verfestigen (vgl. z. B. Maaz/Baumert/Trautwein 2009: 31).

### **Das sozialdemokratische Regime**

Dieses Regime, benannt nach der sie befördernden politischen Kraft, stellt ein universalistisches System sozialer Absicherung bereit, um soziale Gleichheit auf höchstmöglichem Niveau zu fördern. Das zugrunde liegende Modell unterstellt eine universalistische Solidarität aller Mitglieder mit dem Wohlfahrtsstaat, ausgehend von der Annahme, dass alle sich als abhängig vom Gemeinwesen und somit auch als Profiteure desselben sehen: „All benefit; all are dependent; and all will presumably feel obliged to pay.“ (Esping-Andersen 1990: 28). Die Politik der Länder dieses wohlfahrtsstaatlichen Typs verfolgt die Emanzipation der arbeitenden Bevölkerung **und** der Familien. Dienste zur Entlastung der Familien sind nicht auf Notfälle beschränkt, sondern werden vorsorglich für alle bereitgestellt, um die Kosten der Sozialisation der nächsten Generation solidarisch zu verteilen (vgl. Esping-Andersen 1990: 28). Bildungspolitik ist Bestandteil der Sozialpolitik (vgl. Pilz 2009: 18). Die Verantwortung für die Sorge um Kranke, Alte und Kinder übernimmt der Staat, welcher dem Ideal folgt, durch diese Verantwortungsübernahme ein Maximum an persönlicher Unabhängigkeit zu gewährleisten. Auf diese Weise gelangt die wohlfahrtsstaatliche Zuwendung direkt zu den Kindern und erlaubt Eltern, ihre Berufstätigkeit neben der Familiensorge aufrechtzuerhalten. (vgl. Esping-Andersen 1990: 28)

Tatsächlich liegen die skandinavischen Länder, welche dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatsregime anhängen, hinsichtlich aller Zieldimensionen sozialer Gerechtigkeit in der zitierten Studie der Bertelsmann Stiftung auf den vorderen Plätzen. Wenngleich die Regimes nicht in Reinform existieren und Deutschland in den letzten 20 Jahren eine Entwicklung zu gerechteren Strukturen in Familienunterstützung und Bildungswesen durchlaufen hat, bleibt doch ein höchstens mittlerer Platz des deutschen Staates im OECD-Vergleich hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 8).

### **II.6 Zwischenfazit**

Das zweite Kapitel fokussiert soziale Ungleichheiten – vor allem im Bildungssystem – aus struktureller Perspektive, um sie von sozialen Ungerechtigkeiten abzugrenzen. Es konnte gezeigt werden, dass soziale Ungleichheiten dann zu Ungerechtigkeiten werden, wenn sie keine

Legitimationsbasis haben, die ein demokratischer Sozialstaat wie die BRD akzeptiert. Als Bezugsrahmen für soziale Gerechtigkeit geeignet ist das Konzept der Teilhabegerechtigkeit, wie es von der Bertelsmann-Stiftung definiert wird. Chancen, an der Gesellschaft zu partizipieren und sie mitzugestalten werden vor allem von Bildungsabschlüssen und ökonomischen Ressourcen determiniert. Die Zieldimensionen „Armutsvermeidung“, „Bildungszugang“, „Arbeitsmarktklusion“, „Soziale Kohäsion und Gleichheit“ sowie „Generationengerechtigkeit“ im Gerechtigkeitsbegriff der Bertelsmann Stiftung verweisen darauf. Für das deutsche Bildungssystem sollte die Legitimation ungleicher sozialer Teilhabe das meritokratische Prinzip der ungleichen Belohnung ungleicher Leistungen sein. Dies jedoch ist größtenteils ausgehebelt durch Chancenungleichheit und systemimmanente Exklusionsmechanismen, die nach wie vor auf den Kategorien „soziale Herkunft“, „Migrationshintergrund“ und „Geschlecht“ beruhen. Nicht individuelle Leistungsunterschiede führen zu ungleichen Chancen, sondern ungleiche ökonomische, kulturelle und wirtschaftliche Ressourcen. Als starke Diskriminierungskategorie im gesellschaftlichen Gefüge wirkt ebenfalls die Kategorie „Behinderung“, wie in der UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und dem deutschen Diskurs zu ihrer Umsetzung deutlich wird. Die vorliegende Arbeit allerdings konzentriert sich in ihrer Analyse hauptsächlich auf die drei vorgenannten Kategorien, da eine umfassende Bearbeitung der Kategorie „Behinderung“ an dieser Stelle nicht möglich ist. Dennoch stellt das Verständnis von Inklusion als Bearbeitung sämtlicher Benachteiligungen im Bildungssystem einen wesentlichen Argumentationsrahmen für die Analyse zur Verfügung. Denn das weite Inklusionsverständnis nach Friese stellt eine Analogie zur Idee der Gerechtigkeit nach Sen dar. Indem staatlicherseits Möglichkeiten geschaffen werden, die es allen erlauben, sich im Rahmen der individuellen Möglichkeiten, aber nicht behindert durch soziale Diskriminierungen, bestmöglich zu entfalten und somit in Freiheit von Diskriminierung die Verantwortung für die eigene Lebens- und Berufsplanung übernehmen zu können, geschieht ein gesellschaftlicher Umbau hin zu mehr Teilhabegerechtigkeit.

Die Darstellung der wohlfahrtsstaatlichen Regimes nach Esping-Andersen ist ebenfalls ein Argumentationsrahmen der vorliegenden Arbeit. Wenngleich seine Analyse 25 Jahre alt ist, hat die Typologie der Wohlfahrtsstaaten nach wie vor Aktualität (vgl. dazu z. B. Oschimansky/Kühl 2010; Rathmann 2014: 116). Wesentlich für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind, so hat dieses Kapitel gezeigt, sowohl das Staatsverständnis Deutschlands als auch das staatlichen Maßnahmen zugrunde liegende Gerechtigkeitsverständnis. Die Einordnung staatlicher Einzelsysteme in eine übergeordnete Logik und ihre entsprechenden Leitbilder lässt aktuelle Maßnahmen sowie langanhaltende Beharrungstendenzen in der deutschen (Bildungs-)Politik verständlich werden. Die Frage nach der persönlichen und/oder staatlichen Verantwortungsübernahme für wesentliche gesellschaftliche Bereiche wie Bildung, Erziehung und Pflege wird

in der Analyse wohlfahrtsstaatlicher Modelle nach Esping-Andersen bearbeitet. Für Deutschland ist das korporatistisch-statische Modell, für seine Bildungssysteme, wie noch zu zeigen sein wird, aber auch das sozialdemokratische Modell von Belang. Die Integration von Bildungspolitik in die Sozialpolitik der Staaten des sozialdemokratischen Wohlfahrtsregimes verweist auf die zentrale Funktion von Bildung im Prozess der Abmilderung sozialer Ungleichheiten. Korrespondierend verweist die deutsche Exklusion der Bildungspolitik aus der Sozialpolitik auf die für das deutsche System konstitutive Statusdifferenzierung.

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutet diese konstitutive Statusdifferenzierung, die sich im Schulsystem widerspiegelt, einen starken Hinweis auf dort eingelassene benachteiligende Strukturen für bestimmte Zielgruppen. Wenn, wie in Deutschland, die hauptsächliche Unterstützungsfunktion für Schüler\_innen in der Familie liegt und deren erzieherischen Dienstleistungen im Sinne der Subsidiarität im wohlfahrtsstaatlichen Regime Deutschlands zentral sind, so sind soziale Unterschiede in der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen systemisch induziert. Wenn darüber hinaus unterschiedliche Bildungsprognosen am Übergang nach der vierten Klasse erstens von sozialer Herkunft beeinflusst sind und hierarchisch differente Bildungen nach sich ziehen, wird diese im System angelegte Ungleichheit verstärkt, da Schüler\_innen niedriger sozialer Herkunft überproportional oft für Hauptschulbildungsgänge empfohlen werden, Schüler\_innen gehobener sozialer Herkunft überproportional häufig für gymnasiale Bildungsgänge.

Da für die Teilhabegerechtigkeit die Chancengleichheit im Zugang zu höherer Bildung wesentlich ist, gehen soziale Ungleichheit und die strukturelle Bildungs-Exklusion „sozial benachteiligter“ Personen, geschlechtlicher Personen sowie von Personen mit Migrationshintergrund eine Verbindung ein, der in der vorliegenden Arbeit nachgespürt werden soll. Die Verbindungs- und Kreuzungslinien in gesellschaftlichen Exklusionsprozessen nachzuzeichnen, ist Aufgabe der intersektionalen Analyse. Diese wird im Folgenden beschrieben, ebenso die für die vorliegende Arbeit wesentlichen sozialwissenschaftlichen Theorien der Gouvernamentalität und des Habitus‘.



### III. Theoretische Hintergründe der Analyse sozialer Ungleichheiten

Die Analyse sozialer Ungleichheiten kann aus unterschiedlichen Perspektiven geschehen. Sie kann die strukturellen Konstruktionen sozialer Ungleichheiten fokussieren sowie die individuellen Wahrnehmungen, Begründungszusammenhänge und Verhaltensweisen handelnder Subjekte. Letzteres geschieht in der Interviewstudie der vorliegenden Arbeit. Das vorliegende Kapitel stellt die theoretischen Bezüge der Analyse dar. Die Verbindung der individuellen Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse mit strukturellen Benachteiligungen wird durch eine intersektionale Analyse auf mehreren Ebenen sichergestellt, daher wird das Konzept der Intersektionalität an dieser Stelle kurz dargestellt. Wesentliche Theoriebezüge zur Klärung struktureller Herrschaftsmechanismen finden sich in der Theorie der Gouvernamentalität nach Michel Foucault sowie des Habitus' nach Pierre Bourdieu, da beide subjektive Konstruktionsprozesse sozialer Ungleichheit mit gesellschaftlichen Strukturen verbinden. Sie werden ebenfalls im Folgenden in Kürze vorgestellt.

#### III.1 Gouvernamentalität

Foucaults Analyse der Herrschaftsausübung als gouvernementale Menschenführung richtet den Fokus auf das Zusammenspiel von als „natürlich“ angesehenen Beziehungen innerhalb der einem Staatsgebiet zugeordneten Bevölkerung und einer auf Freiheit basierenden Regierungsausübung. Grundlegend für die bevölkerungsimmanente Beziehungen als nicht hintergehbarem Angriffspunkt für gouvernementale Regierungsmaßnahmen ist das Herstellen von „Natur“; ein Prozess, für den Wissenschaften unabdingbar sind. Wesentliche Bestandteile der Gouvernamentalität sind die Bevölkerung als Regierungsadressat, individuelle Risiken als von der Regierung zu verwaltende Ereignisse und die Herstellung von „Sicherheit“ für die Gesamtbevölkerung. Insbesondere Letzteres geschieht wiederum über die Berücksichtigung „natürlicher“ Vorgänge. Eine gouvernementale Herrschaftsausübung reagiert auf „Natürlichkeiten“ dergestalt, dass sie durch Gesetze oder Vorgaben ihnen **nicht** „ins Handwerk pfuscht“, sondern die Freiheit einräumt, die sie zur bestmöglichen Entfaltung benötigen.

„Aus diesem Grund lassen sich, so Foucaults neue Analyse, die Machtformen einer modernen Gesellschaft auch nicht allein von >unten< heraus verstehen. Diese Einsicht rückt vor allem zwei Elemente in den Vordergrund, die in Foucaults Analyse grundsätzlich neu sind: erstens, dass die Macht nicht mehr auf die Disziplinierung der Einzelnen aus ist, sondern auf eine Verwaltung der *Risiken* im Rahmen der Gesamtbevölkerung bedacht ist, und damit auf die »Sicherheit« in ihrem gesamten Territorium. Und zweitens, dass die liberale Form des Regierens, wie sie im 18. Jahrhundert entsteht, in einer fundamentalen Weise nicht einfach die disziplinäre Anpassung und Unterwerfung der Individuen voraussetzt, sondern ganz im Gegenteil deren *Freiheit*. (Sarasin 2005: 178; [Hervorh. i. Orig.])

Michel Foucault entwickelt das Konzept der Gouvernamentalität in einer Vorlesungsreihe aus den Jahren 1978 und 1979. Er stellt diese Kunst des Regierens als Ensemble von Machtpraktiken dar, die „Natürlichkeiten“ in der Bevölkerung postulieren und diese „Natur“ in die Machtausübung einschreiben. Die Rolle des Individuums innerhalb des Machtgefüges wird auf diese Weise neu definiert. Von einem Untertan, der dem Souverän gehorcht, wird es zu einem Vertreter der „menschlichen Art“:

„In diesem Jahr möchte ich die Untersuchung von etwas beginnen, was ich ein wenig leichtfertig die Bio-Macht [...] genannt habe, das heißt jene Reihe von Phänomenen, die mir wichtig genug erscheint, nämlich das Ensemble von Mechanismen, durch die das, was in der menschlichen Art seine grundlegenden biologischen Züge ausbildet, in das Innere einer Politik, einer politischen Strategie, einer allgemeinen Machtstrategie eintreten kann; anders gesagt, wie die Gesellschaft, die modernen abendländischen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert, der grundlegenden biologischen Tatsache Rechnung getragen haben, daß [...] das menschliche Wesen eine menschliche Art bildet.“ (Foucault 2004a: 13).

Das Konzept der Gouvernamentalität verbindet Biologie und Politik, die Bio-Macht ist das wesentliche Theorem, welches „natürliche“ Vorgänge konstruiert, indem es sie zunächst mit Hilfe der Wissenschaften identifiziert und im Anschluss mit wissenschaftlichen Studien beweist, um sie dann als Ausgangspunkt und nicht widerlegbare Legitimation einer Politik zu benutzen, die nur deshalb richtig und gut ist, weil sie auf die „Natur des Menschen“ selbst antwortet. Auf diese Weise kann die moderne Gouvernamentalität Macht ausüben, ohne als Machtausüberin identifiziert werden zu können. Sie muss lediglich die „Natur der menschlichen Art“ respektieren und ihr Freiheit gewähren.

### **Von der Polizei zur Biomacht**

Die Gouvernamentalität unterscheidet sich von den Arten von Regierungen, die ihr zeitlich vorangehen, der Pastoralmacht des Mittelalters sowie der Polizeimacht des 17. und 18. Jahrhunderts, wovon letztere zwar auch das Leben der Menschen in einer Bevölkerung kontrolliert, diese Kontrolle aber nach den Regeln des Staates, der mit Hilfe polizeilicher Maßnahmen seine Kräfte vermehren will, ausrichtet:

„Was einen Polizeistaat charakterisiert, besteht darin daß [...] er sich dafür interessiert, was die Menschen tun, ihre Tätigkeit, ihre »Beschäftigung«. Das Ziel der Polizei ist also die Kontrolle und die Übernahme der Verantwortung für die Tätigkeit der Menschen, insofern diese Tätigkeit ein ausschlaggebendes Element in der Entwicklung der Kräfte des Staates darstellt.“ (Foucault 2004a: 463)

Der Staat und sein Heil sind Ziel- und Ausgangspunkt der Ausübung polizeilicher Macht im 17. Jahrhundert. Um das Heil des Staates zu garantieren, nehmen sich polizeiliche Interventionen jedes Bereichs menschlichen Lebens an, sie überwachen die Erziehung der Kinder und der

Jugend, den Beruf jedes einzelnen, diejenigen, die der Fürsorge bedürfen und den Markt (vgl. Foucault 2004a: 460f). Die „... Tätigkeit des Menschen als konstitutives Element der Kraft des Staates...“ (a. a. O.: 464) ist das zu fokussierende Element des Machtapparates „Polizei“. Dabei wird das Individuum als ein Subjekt im Sinne der Wortherkunft definiert, als ein Untertan, der sein gesamtes Leben in den Dienst des Staates zu stellen hat (vgl. a. a. O.: 463). Zur Ausübung polizeilicher Macht über die Untertanen benötigt der Staat umfassendes Wissen über das Leben der Untertanen. Die Aufgabe der Kenntnissammlung für den Staat fällt der Wissenschaft der Statistik zu. Im Zuge der statistischen Vermessung der menschlichen Tätigkeiten und der darauf abgestimmten polizeilichen Interventionen entsteht ein neues Regierungssubjekt: Nicht mehr einzelne Untertanen stehen im Fokus der staatlichen Regierung, sondern ihre Gesamtheit, welche ihren Ausdruck findet als „Bevölkerung“:

„Was vom Anfang des 17. Jahrhunderts bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts geschehen wird, ist eine Serie von Transformationen, dank deren und durch die vom 18. Jahrhundert an diese Art zentrales Element im gesamten politischen Leben, in der gesamten politischen Reflexion, in der gesamten politischen Wissenschaft, nämlich dieser Begriff der Bevölkerung ausgearbeitet wird. Er wird durch einen Apparat hindurch ausgearbeitet, der eingesetzt worden war, um die Staatsräson funktionieren zu lassen. Dieser Apparat ist die Polizei. Und es ist die Intervention dieses Bereichs von Praktiken, die man die Polizei nennen wird, es sind diese Intervention, die in dieser allgemeinen, wenn Sie so wollen: absolutistischen Theorie der Staatsräson dieses neue Subjekt auftauchen lässt [!].“ (Foucault 2004a: 402).

Am Übergang von der absolutistischen zur gouvernementalen Menschenführung wird die Bevölkerung als Subjekt des Regierungshandelns etabliert, welches das Subjekt des absolutistischen Regierungshandelns, den Untertan, ablöst.

Am Beispiel der polizeilichen Intervention bezüglich des Ammenwesens in Frankreich und in Teilen Deutschlands lässt sich die Art der Menschenführung im Übergang zur Gouvernementalität gut darstellen. Ausgehend von einer Situation, in der durch das weit verbreitete Verhalten, Säuglinge zu Ammen oder in so genannte „Findelhäuser“ zu geben, die Säuglingssterblichkeit so stark erhöht ist, dass die Bevölkerung der betroffenen Gebiete dezimiert wird, entsteht eine Flut polizeilicher Schriften, die dieses Problem bearbeiten. Im 17. Jahrhundert wenden sich polizeiwissenschaftliche Schriften an die „Säug- und Hebammen“, denen ein verantwortungsvollerer Umgang mit den ihnen anvertrauten Säuglingen ans Herz gelegt wird. Im 18. Jahrhundert hingegen wenden sich diese Schriften den Müttern zu, indem sie diese zur Besinnung auf ihre „natürlichen“ Pflichten auffordern. (vgl. Benner 2008: 31f.)

Ein prominenter Vertreter der polizeilichen Bearbeitung dieses Problems ist Jean-Jacques Rousseau. Er hält Mütter dazu an, ihre Kinder wieder selbst zu stillen und argumentiert auf der Basis eines „natürlichen“ Verhaltens, das es gilt wiederzuentdecken:

„Wenn sich jedoch die Mütter dazu verstünden, ihre Kinder selber zu nähren, so werden sich die Sitten von selbst erneuern und die natürlichen Regungen erwachen. Der Staat wird sich wieder bevölkern.“ (Rousseau 1991: 19)

Das Heil des Staates verlangt also von den Müttern die Wiedereinsetzung ihres „natürlichen“ Verhaltens. Pädagogische Schriften wie Rousseaus Emile propagieren diese Entwicklung. Auf diese Weise wird „Natur“ erzeugt, konkret die „Natur“ der Mutter-Kind-Bindung sowie die „Natur“ der häuslichen Versorgung des Neugeborenen durch die leibliche Mutter (vgl. Benner 2008: 32). Die polizeiliche Intervention konstruiert also eine „natürliche“ Realität der Bevölkerung in Form des Selbst-Stillens der Mütter. Diese Konstitution von „Natur“ als Ausgangs- und Zielpunkt des Regierungshandelns ist kennzeichnend für die gouvernementale Regierung der nun einsetzenden Zeit. Auch sie stützt sich, wie die polizeilichen Interventionen vor ihr, auf wissenschaftliche Erkenntnisse über die Bevölkerung. Diese bilden die Grundlage einer guten Regierung, einer Regierung, die verpflichtet ist, die Erkenntnisse der Wissenschaft zu beachten und auf sie in einer durch die Erkenntnisse selbst vorgegebenen Art und Weise zu reagieren, wobei die Wissenschaft als absolut unabhängig und der Regierung gegenüberstehend konstituiert wird. (vgl. Foucault 2004a: 396 u. 503f)

Eine an den „natürlichen“ Verhaltensweisen der Menschen ausgerichtete Kunst der Regierung nimmt deren Verhaltenssteuerung durch die Etablierung von Freiheit in den Fokus:

„Die Idee einer Regierung der Menschen, die zunächst und grundlegend an die Natur der Dinge und nicht mehr an die schlechte Natur der Menschen denken würde, die Idee einer Administration der Dinge, die vor allem an die Freiheit der Menschen denken würde, an das, was sie machen wollen, an das, was zu tun für sie vorteilhaft ist, an das, was sie zu tun beabsichtigen, all dies sind korrelative Elemente. Eine Physis der Macht oder eine Macht, die sich als physische Handlung im Element der Natur begreift, die nur durch die Freiheit und auf die Freiheit eines jeden stützend sich vollziehen kann, ist, denke ich, etwas absolut Grundlegendes.“ (Foucault 2004a: 79).

## **Sicherheit und Freiheit**

Zwei Konstrukte sind für das gouvernementale Regierungshandelns wesentlich: Freiheit und Sicherheit. Zur Aufrechterhaltung der „natürlichen“ Vorgänge innerhalb einer Bevölkerung, die Herrschaft im gouvernementalen Sinn festigen, werden Machtpraktiken eingesetzt, die auf eine zuvor wissenschaftlich festgestellte „Realität“ antworten. Diese Machtpraktiken bezeichnet Foucault als Sicherheitsdispositive: Polizeiliche Herrschaftsausübung geschieht zunächst noch über Disziplinierung; ein Sicherheitsdispositiv lässt die Bevölkerung in der für sie „natürlichen“ Weise gewähren (vgl. Foucault 2004a: 74). Es lässt (durch die Wissenschaften) die „natürlichen“ Abläufe in einer Bevölkerung feststellen und steuert sie, indem sie die „Realität der Natur“ berücksichtigt und ihr Freiheit garantiert:

„Von dieser Realität ausgehend funktioniert der Sicherheitsmechanismus, wobei er versucht, sich auf sie zu stützen, sie in Bewegung zu setzen und ihre Elemente wechselseitig in Gang zu bringen. Anders gesagt, das Gesetz verbietet, die Disziplin schreibt vor, und die Sicherheit hat – ohne zu untersagen und ohne vorzuschreiben, wobei sie sich eventuell einiger Instrumente in Richtung Verbot und Vorschrift bedient – die wesentliche Funktion, auf eine Realität zu antworten, so daß [!] diese Antwort jene Realität aufhebt, auf die sie antwortet – sie aufhebt oder einschränkt oder bremst oder regelt. Diese Steuerung im Element der Realität ist, denke ich, grundlegend für die Sicherheitsdispositive.“ (Foucault 2004a: 76).

In Bezug auf das oben aufgeführte Beispiel der Konstruktion der „natürlichen“ Mutter-Kind-Bindung kann das bürgerliche Familienleitbild mit den zugehörigen Konstruktionen von Heteronormativität und komplementären Geschlechterpolen als Sicherheitsdispositiv angesehen werden. Darauf deutet auch die Festsetzung eines neuen Bezugsfeldes für gouvernementale Menschenführung hin. Nicht mehr der Untertan, aber auch nicht mehr die Bevölkerung ist Subjekt der Regierung, sondern die bürgerliche Gesellschaft wird zum Korrelat der Regierungstechnik. Foucault bezeichnet die bürgerliche Gesellschaft als „Transaktionsrealität“ (vgl. Foucault 2004b: 407). Durch die bürgerliche Gesellschaft und die ihr innewohnenden konstruierten „Natürlichkeiten“, wie z. B. die Wertmuster in Bezug auf geschlechtsbezogene Arbeitsteilung, die Verantwortlichkeit für die Erziehung der nächsten Generation, komplementäre Geschlechtscharaktere, Heteronormativität sowie Meritokratie als Grundlage gesellschaftlicher Stratifikation, werden Herrschaftsarenen errichtet, in denen Herrschaft über das Zulassen der „freien“ Interaktion bürgerlicher Individuen und ihren „natürlichen“ Bindungen ausgeübt wird. Die gouvernementale Regierung lässt diese Bereiche „in Ruhe“:

„Das ganze Problem der kritischen gouvernementalen Vernunft wird sich um die Frage drehen, wie man es anstellt, nicht zu viel zu regieren [...].“ (Foucault 2004b: 29).

Denn das zweite wesentliche Konstrukt der gouvernementalen Regierungskunst ist das der Freiheit. Nur indem sie den „wahren“ Vorgängen Freiheit zugesteht, ist sie in der Lage, die Menschen zu regieren; indem sie nämlich die „natürlichen“ Vorgänge verwaltet – auch mit Hilfe von Gesetzen und Disziplinierung. Hauptsächlichste Instrumente der Regierungskunst sind aber Normalisierung (vgl. Foucault 2004a: 98), Internalisierung von Normen, Konstruktion von „Realitäten“:

„Die Bevölkerung weist also eine intrinsische Naturalität auf. [...] Naturalität der Bevölkerung, Gesetz der Zusammensetzung der Interessen innerhalb der Bevölkerung, auf diese Weise erscheint die Bevölkerung, wie man sieht, als eine Wirklichkeit, die eine andere Dichte, Stärke und Naturalität hat als jene Reihe von Untertanen, die dem Souverän und der Intervention der Polizei unterstanden, auch wenn es sich um die Polizei im weiten und vollen Sinne des Begriffs handelte, wie man ihn im 17. Jahrhundert verstand. [...] Die Bevölkerung als Menge von Untertanen wird

abgelöst von der Bevölkerung als einer Gesamtheit natürlicher Phänomene.“ (Foucault 2004a: 504f).

Indem den „natürlichen“ Gegebenheiten und Bindungen in der bürgerlichen Gesellschaft (z. B. die Figur der guten, bürgerlichen Mutter) die Möglichkeit gegeben wird, sich frei zu entfalten – weil nicht gegen diese Natürlichkeiten regiert werden darf (z. B. durch die flächendeckende Einrichtung von Ganztageskinderbetreuung) – übt die gouvernementale Menschenführung Herrschaft durch „Nicht-Reglementierung“ aus. Die bürgerliche Gesellschaft führt sich selbst im Sinne der hergestellten „Natur“, welche die Individuen durch die spontanen Bindungen (z. B. die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung) zu einem herrschaftserhaltenden Verhalten bringt:

„Es gibt also eine Dauerhaftigkeit des Naturzustandes im Zustand der Gesellschaft. [...] Wir haben also das Prinzip, daß [!] die bürgerliche Gesellschaft auf diese Weise eine historisch- natürliche Konstante für die Menschheit ist. Zweitens sichert die bürgerliche Gesellschaft die spontane Synthese der Individuen. Spontane Synthese, d. h., daß [!] wir auf das zurückkommen, was ich vorhin sagte: kein ausdrücklicher Verzicht auf Rechte, keine Abtretung von Naturrechten an jemand anderen; kurz, keine Konstitution der Souveränität durch eine Art von Unterwerfungsvertrag. Wenn die bürgerliche Gesellschaft tatsächlich eine Synthese vollzieht, dann ganz einfach durch die Summierung der individuellen Befriedigungen in der sozialen Bindung selbst.“ (Foucault 2004b: 411)

Die spontane Synthese der bürgerlichen Gesellschaft bewirkt deren Zusammenhalt. Der Gesellschaftsvertrag der bürgerlichen Gesellschaft berücksichtigt ihre spontanen Bindungen, weil er sie als „natürlich“ anerkennt und nicht gegen sie agiert. Dieser „Naturzustand“ der menschlichen Gesellschaft, die sich als eine bürgerliche darstellt, ist Angriffspunkt der im 18. Jahrhundert neu aufkommenden Wissenschaft der politischen Ökonomie (vgl. Foucault 2004a: 501). Diese junge Wissenschaft konstituiert eine Gouvernementalität, die auf dem Wissen um die „natürlichen“ Verhaltensweisen und Bindungen bürgerlicher Gesellschaftsmitglieder aufbaut und diese respektiert. Aufgrund der Gewährung von Freiheit zur bestmöglichen Ausgestaltung der „natürlichen“ Verhaltensweisen geschieht nun gouvernementale Menschenführung.

### **Der Homo Oeconomicus als individuelles Korrelat gouvernementaler Menschenführung**

„Natürliche“ Verhaltensweisen und Bindungen sind Bestandteil der neuen Regierungskunst (vgl. Foucault 2004b: 33), ihr individuelles Korrelat ist der Homo Oeconomicus:

„Man faßt [!] das Subjekt nur insofern auf, als es ein *Homo Oeconomicus* ist, was nicht bedeutet, daß [!] das ganze Subjekt als *Homo Oeconomicus* betrachtet wird. Mit anderen Worten, die Berücksichtigung des Subjekts als *Homo Oeconomicus* impliziert keine anthropologische Assimilierung jedes beliebigen Verhaltens an ein ökonomisches Verhalten. Das bedeutet einfach, daß [!]

das, wodurch das Individuum gouvernementalisierbar wird, das, wodurch man einen Einfluß [!] auf es nehmen können wird, nur insofern der Fall ist, als es ein *Homo Oeconomicus* ist. Das heißt, daß [!] die Kontaktfläche zwischen dem Individuum und der Regelung der Macht auf das Individuum nur dieses Raster des *Homo Oeconomicus* sein wird.“ (Foucault 2004b: 349; [Hervorh. i. Orig.]).

Dem individuellen Menschen werden aufgrund der Betrachtung aller Menschen als *Homini Oeconomici*, wobei der individuelle Mensch nicht allen Facetten dieses Rasters entsprechen muss, vordringlich ökonomische Motivationen für gezeigtes Verhalten unterstellt. Diese Unterstellung basiert auf der festgestellten „Natur“ menschlichen Verhaltens, welche ökonomischer Art ist:

„Der *Homo Oeconomicus* ist, wenn Sie so wollen, der abstrakte, ideale und rein ökonomische Punkt, der die dichte, volle und komplexe Wirklichkeit der bürgerlichen Gesellschaft bevölkert. Oder auch: Die bürgerliche Gesellschaft ist das konkrete Ganze, innerhalb dessen man die idealen Punkte, die die ökonomischen Menschen sind, neu anordnen muß [!], um sie angemessen leiten zu können. Der *Homo Oeconomicus* und die bürgerliche Gesellschaft gehören also zum selben Ganzen, nämlich zum Ganzen der Technik der liberalen Gouvernementalität.“ (Foucault 2004b: 406; [Hervorh. i. Orig.]).

Die gouvernementale Menschenführung innerhalb einer politischen Regierung ist nun also gehalten, sogar „natürlich“ gezwungen, die Vorgaben des *Homo Oeconomicus* und einer ökonomischen „Natur“ in all ihren politischen Maßnahmen zu berücksichtigen. Eine Regierung gegen die „Natur“ der Ökonomie ist nicht möglich, weil sie „unnatürlich“ und damit schädlich wäre. Indem menschliches Verhalten als „natürliches“ Verhalten des *Homo Oeconomicus* konstruiert wird, geschieht eine gouvernementale Regierung also nach dem Willen der Subjekte einer bürgerlichen Gesellschaft:

„Nun geht es darum, die Regierung nicht nach der Rationalität der souveränen Einzelperson, die »ich, der Staat« sagen kann, zu regeln, [sondern] nach der Rationalität der Regierten, der Regierten als Wirtschaftssubjekte und allgemeiner als Interessensubjekte, wobei hier Interesse im weitesten Sinn verstanden wird, nach der Rationalität dieser Individuen, insofern sie, um diese Interessen im allgemeinen Sinn zu befriedigen, eine Reihe von Mitteln verwenden, und zwar nach ihrem eigenen Willen: Diese Rationalität der Regierten soll als Regelungsprinzip für die Rationalität der Regierung dienen.“ (Foucault 2004b: 428; [Einf. i. Orig.])

Für die vorliegende Arbeit dient die Analyse gouvernementaler Regierungskunst über die Feststellung „natürlicher“ Verhaltensweisen, Persönlichkeitsunterschiede oder Bindungen als theoretische Rahmung. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, kommen sowohl in Bezug auf die Wahrnehmung geschlechtlicher Individuen, hier insbesondere als Ausdruck „männlichen“ Verhaltens und der adäquaten pädagogischen Bearbeitung als auch in Bezug auf die Unterstellung „natürlicher“ Begabungsdifferenzen und ihrer adäquaten pädagogischen Bearbeitung in

differenten Schulformen, Klassen oder in binnendifferenziertem Unterricht gouvernementale Züge zum Ausdruck. Auch einige Konzeptionen und Konnotationen des Bildungsbegriffes beinhalten gouvernementale Aspekte. Und nicht zuletzt verweist die Analysekategorie „soziales Milieu“ als Abbildung „sozialer Herkunft“ auf eine gouvernementale Perspektive auf „natürliche“ Individuen, die einer bestimmten Art von Bildungsangeboten, Konsumangeboten und Arbeitsmöglichkeiten bedürfen.

Die Konstruktion von „Natürlichkeiten“ auf Individuen bezogen ist ebenfalls Gegenstand der Habitus Theorie nach Pierre Bourdieu. Diese ist neben der Theorie der Gouvernamentalität als theoretische Rahmung für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sie offenlegt, auf welche Art und Weise Individuen zu bewertbaren Gesellschaftsmitgliedern werden und sie aufgrund dieser Bewertung in einzelne „Klassen“ sozialer Herkunft einsortiert werden bzw. sich selbst durch aktive Konstruktionsleistung einsortieren. Der Habitus fungiert in diesem Prozess sowohl als Konstrukteur als auch als Konstruktionsprinzip.

### **III.2 Der Habitus**

Die Theorie des Habitus<sup>1</sup> nach Pierre Bourdieu nimmt die Entstehung sozialer Distinktionsmechanismen und daraus resultierender hierarchischer Strukturen in den Fokus. Bourdieu identifiziert den Habitus als konstituierendes und gleichzeitig konstituiertes Prinzip sozialer Lebenslagen (vgl. Bourdieu 1987: 277).

„Ein wesentlicher Gegenstand der Habitus Theorie ist die konstitutionstheoretische Problematik, wie soziale Praxis zustande kommt, generiert wird. Unmittelbar damit verbunden sind auch die erkenntnissoziologischen Implikationen der Habitus Theorie, nämlich die Frage, wie Akteure die gesellschaftliche Praxis, in die sie involviert sind, wahrnehmen, erfahren, erkennen. Im Hinblick auf diese Fragestellung fungiert die Habitus Theorie als »Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt« (TdP 148)“ (Schwingel 1995: 60)

Die „praktische Erkenntnis der sozialen Welt“ bezieht sich auf den „hodologischen Raum der Alltagsexistenz“ (Bourdieu 1987: 277) der Menschen. Dieser Raum, verstanden als Gesellschaft mit Schichten, Klassen oder Milieus, stellt einen scheinbar objektiven Rahmen dar, innerhalb dessen Individuen sich auf eine bestimmte Weise verhalten. Ihre Haltungen, ihr Verhalten und ihre Standpunkte sind davon abhängig, welche soziale Position sie im beschriebenen Raum einnehmen. (vgl. ebd.)

Für die vorliegende Arbeit ist die Frage relevant, inwieweit die Kategorien „soziale Herkunft“, „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ strukturgebend für diesen „hodologischen Raum der Alltagsexistenz“ sind. Insbesondere die Einstellung zu und die Wahrnehmung der schulischen Bildungsangebote scheinen von diesen Kategorien stark beeinflusst zu sein. Gleichzeitig stel-



len sie soziale Verortungsprinzipien dar, sie determinieren – in Verbindung mit weiteren Kategorien wie z. B. „Körperlichkeit“ – die soziale Position einer Person im gesellschaftlichen Raum.

Der Habitus nun stellt als Erzeugungsprinzip gesellschaftliche Praxisformen dar, die soziologisch klassifizierbar, also in Schichten, Klassen oder Milieus zu verorten sind. Gleichzeitig *ist* der Habitus das Klassifikationssystem dieser Praxisformen. Aus der Klassifizierung und der gleichzeitigen Bereitstellung des Bewertungssystems ergibt sich der soziale Raum der Lebensstile (vgl. a. a. O.: 277f). Der Habitus ist also spezifisch für eine bestimmte soziale Lage:

„Der Habitus bewirkt, daß [!] die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs [!] (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren [!]) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 1987: 278).

Die Einteilung einer gegebenen Gesellschaft in Klassen, Schichten oder Milieus lässt sich durch die deutlich sicht-, hör- und fühlbaren Unterschiede der gruppenbezogenen Lebensstile rechtfertigen. Verbleibt eine (sozial-)wissenschaftliche Analyse allerdings auf der deskriptiven Ebene und lässt die Wirksamkeit der Habitus als Entstehungsprinzip der Unterschiede außer Acht, besteht die Gefahr der Naturalisierung der feststellbaren Unterschiede:

„Als System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt, erfaßt [!] der Habitus die lagespezifischen Differenzen in Gestalt von Unterschieden zwischen klassifizierten und klassifizierenden Praxisformen (als Produkte des Habitus), unter Zugrundelegung von Unterscheidungsprinzipien, die ihrerseits Produkt jener Differenzen, diesen objektiv angeglichen sind und sie deshalb auch tendenziell als natürliche auffassen.“ (a. a. O.: 279)

Wie in der Theorie gouvernementaler Regierungskunst ist auch in Bezug auf den Habitus der Vorgang der Naturalisierung sozialer Verhaltensweisen das wesentliche Instrument zur Herstellung sozialer Hierarchien und der damit verbundenen Ausübung von Herrschaft. Analysen, welche die Konstruktionsleistungen der Individuen im Zusammenhang mit dem strukturgebenden sowie strukturierten Habitus außer Acht lassen und ausschließlich Unterschiede darlegen, finden sich in Bezug auf alle diskriminierend wirksamen Kategorien. Bourdieu bezeichnet solche Studien als vorwissenschaftliche Analysen, da sie sich um die Erkenntnismöglichkeit der Konstruiertheit der eigenen Bewertungsschemata bringe (vgl. Bourdieu 1987: 279ff). Wie noch zu zeigen sein wird, trifft Bourdieus Einschätzung sowohl auf die Kategorie „Geschlecht“ als auch auf „soziale Herkunft“ in Teilen zu.

Wie die Theorie der Gouvernamentalität beschreibt auch die Theorie des Habitus‘ den Prozess der gesellschaftlichen Synthese. Unterstellt jedoch Foucault die spontane, gouvernementale Synthese der gesamten bürgerlichen Gesellschaft, in der die einzelnen sozialen Gruppen und ihre Bindungen untereinander (welche ihre Differenzen einschließen) konstitutiv für die Gesamtheit sind, stellt der Habitus das vereinheitlichende Konzept für je eine gesellschaftliche Gruppe dar. Die Unterschiede in den je spezifischen Habitus bewirken die Herstellung unüberbrückbarer Differenzen zwischen den sozialen Gruppen und manifestieren so ihre hierarchische Stratifizierung:

„Das *opus operatum* weist systematischen Charakter auf, weil dieser bereits im *modus operandi* steckt: in den »Eigenschaften« (Objektivationen von »Eigentum«), mit denen sich die Einzelnen wie die Gruppen umgeben – Häuser, Möbel, Gemälde, Bücher, Autos, Spirituosen, Zigaretten, Parfumes, Kleidung – und in den Praktiken, mit denen sie ihr Anderssein dokumentieren – in sportlichen Betätigungen, den Spielen, den kulturellen Ablenkungen – ist Systematik nur, weil sie in der ursprünglichen synthetischen Einheit des Habitus vorliegt, dem einheitsstiftenden Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis.“ (Bourdieu 1987: 282f; [Hervorh. i. Orig.])

Der gruppenspezifische Habitus bewirkt deshalb eine Vereinheitlichung innerhalb einer gegebenen Gruppe, weil seine Wirkung bereits diese Gruppe konstituiert hat und die Individuen daher im habitusspezifischen Verhalten für die beständige Aufrechterhaltung ihrer Distinktionsmechanismen sorgen. Für die Benachteiligung, Diskriminierung und Exklusion bestimmter sozialer Gruppen liefert die Theorie des Habitus‘ strukturelle Erklärungen. Der Habitus einer jeweiligen sozialen Gruppe ergibt sich aus dem Umgang mit (als konstituierendes Element einer bestimmten Lebenslage/Schicht/Milieu) und der Art des vorhandenen Kapitals (als konstitutives Element), wobei Bourdieu sich bezüglich des Habitus‘ vornehmlich auf ökonomisches und kulturelles Kapital bezieht (vgl. a. a. O.: 286). Der Habitus ist inkorporiertes kulturelles Kapital, dessen Aneignung sowohl Zeit erfordert als auch durch das Vorhandensein genügend ökonomischen Kapitals begünstigt wird (vgl. Bourdieu 2005: 56ff). Im Zuge der Aneignung kulturellen Kapitals durch ein Individuum wechselt dieses seine Form: Aus Besitz: „Ich habe Bildung“ wird „Sein“: „Ich bin gebildet.“ Dieses „Gebildet-Sein“ stellt eine „Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand“ (Bourdieu 2005: 55) dar. Der Habitus ist also das Instrument zur Herstellung einer (gruppen-) spezifischen Kultur:

„In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese.“ (Bourdieu 1974: 143)

Da das inkorporierte, kulturelle Kapital, also der Habitus, von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt bleibt (vgl. Bourdieu 2005: 57), und dieser ausschließlich die eigene Kultur

erzeugen kann, wird deutlich, wie stark und nachhaltig die Differenzen zwischen den einzelnen Habitus sein müssen. Die familiäre Vererbung durch die Transmission einer bestimmten Kultur bereits an die Säuglinge und Kleinkinder zementiert soziale Unterschiede und, durch die hierarchische Bewertung der unterschiedlichen Habitus (vgl. Bourdieu 1987b: 286), gesellschaftliche Hierarchien, die scheinbar vom Individuum selbst verschuldet sind. Das Individuum, welches ungebildet *ist*, trägt die Schuld an seiner Unbildung selbst, hätte es doch alle Möglichkeiten, diesen Zustand zu verlassen, wobei die Einstellung zu (hoch-)schulischen Bildungsangeboten Teil des kulturellen Kapitals, also des Habitus<sup>4</sup> ist. Die Konstruktion sozialer Hierarchien durch die soziale Vererbung kulturellen Kapitals sowie die Sanktionen eines Bildungs- und Erziehungssystems, welches nur bestimmte Arten von Habitus belohnt, bleiben an dieser Stelle intransparent und somit herrschaftserhaltend (vgl. Bourdieu 2005: 55 und 58).

### **III.3 Intersektionalität**

Um soziale Ungleichheiten in ihrer Konstruiertheit darstellen zu können, wird in der vorliegenden Arbeit das Analysekonzept der Intersektionalität verwandt. Soziale Kategorien und Herrschaftsverhältnisse werden im Ansatz der Intersektionalität miteinander verschränkt betrachtet. Die Kategorien „Geschlecht“, „soziale Herkunft“ und „ethnische Herkunft“ stehen im Focus der vorliegenden Arbeit, wobei „soziale Herkunft“ im Begriff des „sozialen Milieus“, „ethnische Herkunft“ als „Migrationshintergrund“ dargestellt werden (vgl. Walgenbach 2014: 29). Im Ansatz der Intersektionalität werden die Wechselwirkungen dieser drei Kategorien/Dimensionen erfasst und auf mehreren Ebenen analysiert (vgl. Winkler/Degele 2009: 10). Das Konzept der Intersektionalität nimmt in Bezug auf die genannten Kategorien eine Analyseperspektive auf Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse ein (vgl. a. a. O.: 54). Intersektionalität wird dabei wie folgt definiert:

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*.“ (Walgenbach 2014: 54f; [Hervorh. i. Orig.])

An dieser Stelle sei auf die beiden eben vorgestellten Theorien sozialer Herrschaft verwiesen. Die für die intersektionale Analyse wesentlichen Wechselwirkungen diskriminativ wirksamer Kategorien in ihrem gleichzeitigen Zusammenwirken stellen in der gouvernementalen Perspektive die „spontanen Bindungen“ in einer bürgerlichen Gesellschaft dar, unter dem Fokus

des Habitus' determinieren sie den hodologischen Raum, der über die Festlegung sozialer Positionen das Verhalten und seine Wahrnehmung gesellschaftlicher Individuen bestimmt. Die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen wird daher intersektional auf der Makroebene, der Meso- und Mikroebene durchgeführt, um spezifische Konstruktionsarenen zu entdecken. Walgenbach schlägt zu deren Ausdifferenzierung folgende Foki vor:

- *Soziale Strukturen* (z. B. Produktionsweisen, internationale und geschlechtliche Arbeitsteilungen, staatliche Regulationen)
- *Institutionen* (z. b. Schule, Familie, Militär, Kirchen)
- *symbolische Ordnungssysteme* (z. B. Repräsentationen, Normen, Diskurse, Wissensarchive, Anerkennungspraktiken, symbolische Gewalt)
- *soziale Praktiken* (z. B. Interaktionen, Performanz, Distinktion, körperliche Gewalt)
- *Subjektformationen* (z. B. Identitätsbildung, Subjektivierungsprozesse, Subjektpositionen, sozialpsychologische Prozesse)

(Walgenbach 2007: 57, zit. n. Walgenbach 2014: 66)

Das Konzept der Intersektionalität hat seinen Ursprung in der feministischen Forschung und geht zurück auf eine Stellungnahme des „Combahee River Collective“, einer Vereinigung farbiger Feministinnen, die sich vom so genannten weißen Mittelschichtsfeminismus abgrenzen wollten. Es stammt aus dem Jahre 1978 und benennt zum ersten Mal miteinander verschränkte Kategorien der Diskriminierung: Geschlecht (sex), soziale Herkunft (class), sexuelle Orientierung (heterosexuality) und ethnische Zugehörigkeit (race):

„We are a collective of Black feminists who have been meeting together since 1974. [...] The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face.“ (Combahee River Collective 1978)

Die ineinandergreifenden Unterdrückungen durch die Kategorien „soziale Herkunft“, „Migrationshintergrund“ und „Geschlecht“ sind miteinander verzahnt; ihre Auswirkungen daher in synthetischer Weise verstärkt. Die Identifikation der lebensbestimmenden Folgen der Diskriminierung durch die Verschränkung der genannten Kategorien hat für die betroffenen Frauen die logische Folge, eine integrierte Analyse der Diskriminierungsprozesse bezüglich der Katego-

rien zu fordern, denn die Unterdrückung durch die verschiedenen Zugehörigkeiten erfolgt simultan und ist oft nicht direkt nur auf eine der Kategorien zurückzuführen (vgl. ebd.). Der Kampf der *Black Feminists* ist gegen die mannigfaltige und simultane Unterdrückung aller farbigen Frauen gerichtet.

„Im Ergebnis dieses Vorgehens spricht The Combahee River Collective schwarze Frauen als diejenigen an, die von dreifacher Unterdrückung nach "sex, race, class" betroffen sind und deren Befreiung darum zugleich die Abschaffung all dieser Herrschaftsverhältnisse bedeutet. Allerdings, und, gleichsam als Kehrseite der Unterdrückungserfahrung, könnten sich schwarze Frauen nur unter erschwerten Bedingungen organisieren, da sie über wenig Ressourcen, sei es in Bezug auf Einkommen, sei es in Bezug auf Bildung, verfügten, Unterdrückung auch mit psychischer Beschädigung einhergehe und sie zudem Gefahr liefen, sich durch feministisches Engagement in der Black Community zu isolieren (vgl. The Combahee River Collective 1982: 18)“ (Aulenbacher 2010: 213)

In der Folge der aufgestellten Forderungen nach einer intersektionalen Analyse untersucht Kimberlé Crenshaw aus rechtswissenschaftlicher Sicht die Verflechtung der Diskriminierungsachsen „race“ und „sex“ in Bezug auf das US-amerikanische Antidiskriminierungsgesetz. Sie kommt zu dem Schluss, „... dass es in diesem Rahmen zwar möglich ist, gegen Diskriminierung nach "sex" oder "race" zu klagen, aber Klagen gegen Diskriminierung nach "sex" und "race" bis dato leergelaufen sind.“ (Aulenbacher 2010: 214). Crenshaw schreibt dem Zusammenwirken mehrerer „Diskriminierungsachsen“ über ihre additive Wirkung hinaus eine kategoriegenerierende Wirkung zu:

„Yet often they [Black Women] experience double discrimination – the combined effects of practices which discriminate on the basis of race, and on the basis of sex. And sometimes, they experience discrimination as Black Women – not the sum of race and sex discrimination, but as Black Women.“ (Crenshaw 1998: 322; [Einf. d. Verf.]).

Die Schaffung des neuen Unterdrückungssubjekts „Schwarze Frau“ durch die Verschränkung der Kategorien „race“ und „sex“ werde, so Crenshaw, durch die bisherige Praxis in Bezug auf das Antidiskriminierungskonzept nicht erfasst. Um diese Auswirkung analytisch fassen zu können, bedürfe es einer intersektionalen Vorgehensweise, die sowohl institutionelle als auch individuelle Praktiken beleuchte; so würden die Diskriminierungshandlungen und –wirkungen in ihren Konstruktionen und Konsequenzen sichtbar. Diese Sichtbarmachung sei notwendig, denn ein starkes Instrument zur Herrschaftsaufrechterhaltung sei die Verschleierung intersektionaler Diskriminierung:

„This is the paradigmatic political and theoretical dilemma created by the intersection of race and gender: Black women are caught between ideological and political currents that combine first to create and then to bury Black women's experience.“ (Crenshaw 1998: 329).

Diese Darstellung liefert Anhaltspunkte für die Betrachtung der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Gruppe junger Männer, die in der allgemein bildenden Schule nicht erfolgreich sind: Auch sie sind häufig durch mehrere Zugehörigkeiten benachteiligt („Geschlecht“, „soziale Herkunft“, „Migrationshintergrund“) und verfügen wegen ihrer „sozialen Herkunft“ oft nicht über genug (bildungsbezogene oder ökonomische) Ressourcen, um ihre Position öffentlich gewichtig artikulieren zu können. Auch scheint eine allzu vehemente Forderung nach mehr Bildungsbeteiligung milieuspezifisch nicht akzeptiert zu sein, so dass die Gefahr besteht, sich innerhalb des eigenen Herkunftsmilieus zu isolieren. Wird also durch Diskriminierungsprozesse rund um Schul- und Berufsbildung eine neue Gruppe konstruiert, deren Mitglieder jeweils aufgrund sozialer und ethnischer Herkunft sowie Geschlechtszugehörigkeit diskriminiert werden **und** darüber hinaus als Mitglieder der in jüngster Zeit erschaffenen Gruppe?

Für die „Risikogruppe“ der im deutschen Bildungssystem benachteiligten Schüler\_innen trifft die Argumentation Crenshaws ebenfalls zu. Die spezifische Wahrnehmung sozial niedriger Milieus wird in wissenschaftlichen Studien wie z. B. denen des Sinus-Instituts konstruiert, um anschließend in der Konzeption von Schule und ihren Bildungsinhalten keine Rolle mehr zu spielen. Das speziell auf Jugendliche der so genannten Risikogruppe zugeschnittene Bildungsangebot an Hauptschulen oder Bildungsträgern verweist nicht auf die Nähe zur Lebenswelt der vordringlich aus niedrigen „sozialen Milieus“ stammenden Jugendlichen, sondern auf die Wahrnehmung der Forscher\_innen, die Milieus untersuchen und konstruieren. Darauf deuten auch die Ergebnisse der Interviewstudie der vorliegenden Arbeit hin.

### ***III.4 Zwischenfazit***

Die intersektionale Analyse sozialer Ungleichheiten folgt den Pfaden von wechselseitig wirkenden, sich gegenseitig verstärkenden sowie sich überlagernden Diskriminierungen auf institutioneller, symbolischer und individueller Ebene. Die Aufdeckung von konstruktiven Handlungen mitsamt ihren Bewertungen sowie die vergleichende Analyse sozialer Positionen stellen dabei Analyseweg und –ziel dar, da insbesondere die Intransparenz und Naturalisierungen sozialer Differenzen Herrschaft aufrechterhalten. Daher beleuchtet die vorliegende Arbeit sowohl bei der Vorstellung der theoretisch zugrunde liegende Konzepte Konstruktionsarenen sozialer Differenz als auch institutionelle Konstruktionsarenen von sozialer Distinktion in der Struktur der deutschen Bildungssysteme. Die Interviewstudie mit 20 Jugendlichen in der Berufsvorbereitenden Maßnahme repräsentiert die individuelle Ebene in der Konstruktion sozialer Differenzen. Von Interesse sind hierbei insbesondere die Wahrnehmungen von „Geschlecht“, die Einstellung zu schulischer Bildung sowie interaktionale Konstruktionsleistungen.

Die gouvernementale Herrschaftsanalyse nach Foucault sowie Bourdieus Habitus-theorie sind auf die drei Untersuchungsebenen anwendbar, wobei institutionelle Strukturen, aber besser

noch gesellschaftliche Leitbilder gouvernemental in ihren diskriminierenden und differenzierenden Auswirkungen zu beschreiben sind. Der Habitus beschreibt besonders gut die Konstruktionsleistungen und Interaktionen auf individueller und institutioneller Ebene. Somit ist es der vorliegenden Arbeit ein Anliegen, beide Theorien in der Aufdeckung sozialer Ungleichheitsstrukturen und –mechanismen anzulegen.

Es konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass gouvernementale Menschenführung über die Herstellung von Sicherheit für die als „natürlich“ identifizierten Verhaltensweisen und Bindungen in der bürgerlichen Gesellschaft geschieht. Ihr Korrelat ist der Homo Oeconomicus, der sich „natürlich“ ökonomischer Begründungen bedient, um sein „natürliches“ Verhalten zu legitimieren. Um dies in gouvernementaler Logik tun zu können, braucht er unbedingt Freiheit, auch die von solchen staatlichen Interventionen, welche mehr Teilhabegerechtigkeit ermöglichen wollen. Die sichere Rahmung der „natürlich ökonomischen“ Aktionen der Gesellschaftsmitglieder gewährleisten die Sicherheitsdispositive. Die vorliegende Arbeit stellt bezüglich der strukturellen Benachteiligung bestimmter Gruppen im Bildungssystem die Frage, ob die Gliederung der Schulsysteme ein solches Sicherheitsdispositiv darstellt, welches die „natürlichen“ Verhaltensweisen der leistungsfähigen bürgerlichen Milieus garantiert, beispielsweise den Trend zur Höherqualifizierung. Diese Annahme soll durch den Vergleich der länderspezifischen Bildungssysteme im Kapitel VIII in Ansätzen überprüft werden.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass auch in Bezug auf den Habitus der Vorgang der Naturalisierung sozialer Verhaltensweisen das wesentliche Instrument zur Herstellung sozialer Hierarchien und der damit verbundenen Ausübung von Herrschaft darstellt. Um die Konstruktionsleistungen der Individuen im Zusammenhang mit dem strukturgebenden sowie strukturierten Habitus analysieren zu können, bedarf es der Erkenntnismöglichkeit der Konstruiertheit wissenschaftlicher Bewertungsschemata (vgl. Bourdieu 1987: 279ff), wie in der Betrachtung der Analyse sozialer Milieus deutlich wird.

Für Milieus wird ein gruppenspezifischer Habitus postuliert, der deshalb eine Vereinheitlichung innerhalb einer gegebenen Gruppe bewirkt, weil er bereits diese Gruppe konstituiert hat und die Individuen daher im habitusspezifischen Verhalten für die beständige Aufrechterhaltung ihrer Distinktionsmechanismen sorgen. Die Unterschiede in den milieuspezifischen Habitüs bewirken die Herstellung unüberbrückbarer Differenzen zwischen den sozialen Milieus und manifestieren so ihre hierarchische Stratifizierung, wie im Kapitel IV zu zeigen sein wird.

Da beide Theorien das Instrument der Naturalisierung sozial hergestellter Differenzen als Herrschaftsmechanismus identifizieren, nimmt die vorliegende Arbeit mit Hilfe eines intersektiona-

len Blicks eben diese Prozesse in den Fokus. Dabei werden Konzepte wie Begabung, geschlechtsbezogenes Verhalten und geschlechtsbezogene Präferenzen und soziales Milieu auf „Natur“ untersucht.

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutet diese Vorgehensweise, sowohl die im Vergleich der Schulsysteme herausgearbeiteten Kategorien als auch die in der Interviewstudie dargelegten subjektiven Verhaltensweisen und Deutungen auf Naturalisierungsprozesse und Individualisierungstendenzen überprüfen zu können, um auf diese Weise hinter den individuellen Zuschreibungen liegende benachteiligenden Strukturen aufdecken zu können.

Da die vorliegende Arbeit ein besonderes Forschungsinteresse auf die Tatsache legt, dass junge Männer am Übergang Schule-Beruf schlechtere Chancen auf die Einmündung in eine berufliche Ausbildung haben als junge Frauen sowie schlechtere Schulabschlüsse als diese erreichen, widmet sie den Kategorien „Geschlecht“ und „soziale Herkunft“ ein besonderes Augenmerk. Bevor die Kategorie „Geschlecht“ mit ihrer Unterkategorie „Männlichkeit“ dargestellt wird, soll im Folgenden die Kategorie „Migrationshintergrund“ als eine Variante von Herkunft theoretisch beleuchtet, gefolgt von einer etwas detaillierteren Darstellung sozialer Stratifikationsmodelle als Ausdruck „sozialer Herkunft“



## IV. Herkunft

Im Folgenden sollen die beiden Kategorien „soziale Herkunft“ sowie der „Migrationshintergrund“ näher dargestellt und auf ihre Wirkmächtigkeit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabechancen hin untersucht werden.

### IV.1 Migrationshintergrund

Die Kategorie „Migrationshintergrund“ bezeichnet eine Zuschreibung an Individuen, welche sich auf deren (zunächst) nicht originäre Zugehörigkeit zu einer „Aufnahmegesellschaft“ bezieht. Sowohl die Kategorie selbst als auch das Konstrukt der „Aufnahmegesellschaft“ bedürfen einer Definition, damit der Fortgang der Diskussion um diskriminierende und exkludierende Vorgehensweisen im Bildungssystem einen konkreten Ausgangspunkt bekommt. Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Definitionen dargestellt, um daran anschließend auf Konstruktionsprozesse im Hinblick auf soziale Exklusion durch die Kategorie „Migrationshintergrund“ kurz einzugehen. Die Verschränkung der Kategorien „Migrationshintergrund“ und „soziale Herkunft“ schließt diese sehr kurze Beleuchtung ab.

#### Definition „Migrationshintergrund“

Die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland weist einen hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund auf: Im Jahr 2014 leben 16.400.000 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, was einem Anteil von 20,3 % entspricht. (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a). Die vorliegende Arbeit übernimmt die Definition des Statistischen Bundesamtes aus der Darstellung der Ergebnisse des Mikrozensus 2009, welche lautet:

*„Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt 2010b: 6; [Hervorh. i. Orig.]*

Dabei wird unterschieden zwischen Personen mit einem Migrationshintergrund im engeren Sinne, welcher für zugewanderte Menschen und in Deutschland geborene ausländische Personen zutrifft und einem Migrationshintergrund im weiteren Sinne (vgl. ebd.) Die oben genannten 20,3 % der deutschen Bevölkerung bilden lediglich die Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a). Die größte Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund bilden türkischstämmige Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b) gefolgt von der Gruppe der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen sowie ihren Nachkommen (vgl. Özcan 2007: 4).

#### Konstruktive Prozesse bezüglich des Kriteriums „Migrationshintergrund“

Der „Migrationshintergrund“ wird in der Definition des Mikrozensus‘ dargestellt als ein zugeschriebenes Merkmal, wobei die Gruppengröße durch unterschiedliche Zuordnungsprozesse variabel ist. Die Entscheidung über Zuordnung der Personengruppe wird im definitorischen Kapitel des Mikrozensus‘ detailliert beschrieben. So werden Personen, die in den Jahren 1945 bis 1950 auf das Staatsgebiet heutigen Bundesrepublik eingewandert sind, nicht zu den Personen mit Migrationshintergrund gezählt. Personen der Nachkommen der Zuwanderer\_innen, die bereits in der dritten Generation in Deutschland leben, werden meist indirekt berücksichtigt, da sie aktuell noch so jung sind, dass sie mit ihren Eltern in einem Haushalt leben, deren Migrationshintergrund sich aus der oben dargestellten Definition ergibt, sie selbst aber laut Definition keinen Migrationshintergrund mehr aufweisen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b: 6)

Darüber hinaus wird im weiteren Verlauf des definitorischen Kapitels in Bezug auf die Darstellung der 2. und 3. Generation der „Migrationshintergrund“ als „Eigenschaften der Eltern“ beschrieben (Statistisches Bundesamt 2010b: 6). Der Mikrozensus widmet also eine definitorisch zu legitimierende Zuschreibung an bestimmte Personengruppen um in eine der Person inhärente Eigenschaft. Die Darstellung dieser Eigenschaft, welche in der Elterngeneration vorhanden ist und aus deren Vorhandensein sich der Status „Migrant\_in“ für deren Nachkommen auch in der 3. Generation ergibt, kann als Konstruktion eines eigenen Typs von Individuen angesehen werden, welche als grundlegend verschieden von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen werden. Denn obwohl nicht mehr von der Mikrozensus-eigenen Definition als Mensch mit „Migrationshintergrund“ erfasst, wird diese Kategorie angewendet, da sie als „Eigenschaften der Eltern“ sozialisatorisch wirksam bleibt. Eine Person mit „Migrationshintergrund“ kann somit als different von einem Menschen ohne „Migrationshintergrund“ beschrieben werden, auch wenn das Kriterium zur Distinktion definitorisch nicht mehr vorliegt.

Die Konstruktion des „Anderen“ in Bezug auf die Bezeichnungen „Ausländer\_in“ und „Menschen mit Migrationshintergrund“ wird von Mannitz und Schneider nachgezeichnet. Sie konstatieren, dass der Begriff des Migrationshintergrundes besser zur dauerhaften Konstruktion von Differenz und Fremdheit geeignet sei als der des Ausländers/der Ausländerin (vgl. Mannitz/Schneider 2014: 71). Ihre Analyse verbindet die integrationspolitischen Entwicklungen auf der einen mit gesellschaftlichen Fremdheitskonstruktionen auf der anderen Seite. Ausgehend von einer kompletten Negation dauerhaften Einwanderungsgeschehens während der Zeit der Anwerbung so genannter Gastarbeiter über ein „muddling through“ (Mannitz/Schneider 2014: 72) der deutschen Ausländerpolitik bis zur Reform des Zuwanderungsrechtes stellen die Autorin und der Autor die trotzdem erfolgte Integration als weitgehend erfolgreich dar (vgl. Mannitz/Schneider 2014: 72). Gleichzeitig jedoch sei eine stärkere Abgrenzung innerhalb des

meist von bürgerlichen Milieus getragenen gesellschaftlichen Diskurses in Bezug auf Multikulturalität und Zuwanderung festzustellen (vgl. a. a. O.: 77ff).

### **Aktuelle Situation von Menschen mit „Migrationshintergrund“ in Deutschland**

Kinder aus Familien mit „Migrationshintergrund“ sind besonders häufig gesellschaftlichen Risikolagen ausgesetzt: So sind Kinder mit einem „Migrationshintergrund“ mit 30,2 % einer finanziellen Risikolage ausgesetzt, wobei der gesamte Anteil von Menschen in einer finanziellen Risikolage 18,8 % beträgt. Kinder mit einem türkischen „Migrationshintergrund“ sind sogar zu 39,6 % betroffen. Von einer sozialen Risikolage sind 13,3 % der Kinder aus Familien mit einem „Migrationshintergrund“ betroffen, der gesamte Anteil liegt hier bei 9,4 % der bundesdeutschen Bevölkerung. In Bezug auf die Risikolage „Bildungsferne“ stellt sich ein ähnliches Bild dar. Während der Gesamtanteil leicht rückläufig ist und 2012 bei 11,5 % liegt, sind Kinder aus Familien mit einem türkischen „Migrationshintergrund“ zu 51 % von so genannter Bildungsferne betroffen. Kinder aus Familien anderer Anwerbestaaten sind zu 31,5 % einem Bildungsrisiko ausgesetzt, Kinder aus Familien der EU-27-Staaten zu einem Anteil von 11,2 %. Dieser Anteil ist ebenso hoch wie der von Familien ohne „Migrationshintergrund“. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23)

Anhand der dargestellten Zahlen wird deutlich, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ nicht unbedingt zu einer Benachteiligung gegenüber Menschen ohne „Migrationshintergrund“ führen muss. Darüber hinaus leitet sich aus den Angaben die Forderung nach einer differenzierten Betrachtungsweise dieser Kategorie ab, da sehr wohl in vielen Fällen, insbesondere bei Vorliegen eines „türkischen Migrationshintergrundes“, gesellschaftliche Benachteiligung, vordringlich eine Bildungsbenachteiligung, im deutschen Bildungssystem stattfindet. Die Sonderstellung des „türkischen Migrationshintergrundes“ soll daher im Folgenden kurz dargestellt werden.

#### *Exkurs „türkischer Migrationshintergrund“*

Im Wirtschaftsaufschwung der 1950er und 1960er Jahre fehlen Deutschland wie anderen mitteleuropäischen Staaten Arbeitskräfte. Die Anwerbeabkommen seit Mitte der 1950er Jahre mit Italien, Spanien, Griechenland, Jugoslawien und im Jahre 1961 mit der Türkei sollen vordringlich junge ledige Männer für eine begrenzte Zeit nach Deutschland holen (vgl. Königseder/Schulze 2005: 1). Gleiches geschieht im selben Zeitraum in anderen mittel- und nord-europäischen Ländern, wie Schweden, Luxembourg und der Schweiz (vgl. OECD (Hrsg.) 2010: 64). Die zugewanderten Menschen erhalten den Status „Gastarbeiter“ und füllen die Lücken im deutschen Arbeitsmarkt, die sich durch mangelnde Anzahl oder mangelnde Bereitschaft deutscher Arbeitnehmer\_innen auftun, die einige Arbeitsstellen und Tätigkeiten meiden

(vgl. Königseder/Schulze 2005: 2). Die Zuweisung der Arbeitsmigranten\_innen zu den „minderwertigen“ Erwerbstätigkeiten beinhaltet für diejenigen, die nicht in ihr Heimatland zurückkehren, eine stabile Zuweisung zu unterprivilegierten Schichten bzw. Milieus in Deutschland. Darüber hinaus verfügen insbesondere die türkischstämmigen Migranten\_innen der ersten Generation über eine geringere (Schul-)Bildung als diejenigen aus den anderen Anwerbestaaten. Das Kriterium „Migrationshintergrund“ wird also im Falle der ersten Generation ehemaliger türkischer Gastarbeiter **gemeinsam** mit dem Kriterium „niedriger sozialer Status“ diskriminierend wirksam. Dieser aus niedrigem Bildungsstand und niedriger „sozialer Herkunft“ zusammengesetzte soziale Status wird an die nächste Generation weitergegeben (vgl. Spohn 2002: 138), auch weil Deutschland die soziale Herkunft trotz jüngster positiver Entwicklung nach den PISA-Ergebnissen 2000 immer noch stark in die Verteilung von Bildungs- und somit Lebenschancen einbezieht (vgl. OECD 2010: 32). Darüber hinaus entstammen viele der aus der Türkei eingewanderten Gastarbeiter\_innen ländlichen Gebieten – eine Tatsache, die ein besonderes Bewusstsein für Traditionen mit sich bringt, welches sich nur schwer mit den Lebensumständen in der BRD in Einklang bringen lässt (vgl. Königseder/Schulze 2005: 3). Die Umstellung von einem ländlich dominierten Lebensstil zu dem in Deutschland vorgefundenen dürfte insbesondere diesen Einwanderern und Einwanderinnen schwer gefallen sein.<sup>4</sup>

### **Bildung und „Migrationshintergrund“**

Wenn auch von Seiten des Aufnahmelandes Deutschland Gastarbeitern\_innen und ihren (nachgezogenen) Familien lange Zeit nur widerwillige Integrationsangebote gemacht werden (vgl. Bade 2007: 33f), ist die aktuelle Bilanz zur strukturellen und kulturellen Integration türkischstämmiger Menschen positiv: Kinder- und Enkelgeneration streben höhere Schulabschlüsse an als ihre Eltern bzw. Großeltern und erreichen diese auch (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2011: 3f). 70 % der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund sprechen gut bis sehr gut deutsch (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2011: 4). Nichtsdestotrotz lässt sich am Beispiel der türkischstämmigen „Gastarbeiter\_innen“ nachweisen, dass vielfältige Zuschreibungs- und Allokationsprozesse zu dem heute vielfach mit einem türkischen „Migrationshintergrund“ in Verbindung gebrachten niedrigen sozialen Status geführt haben und dieser

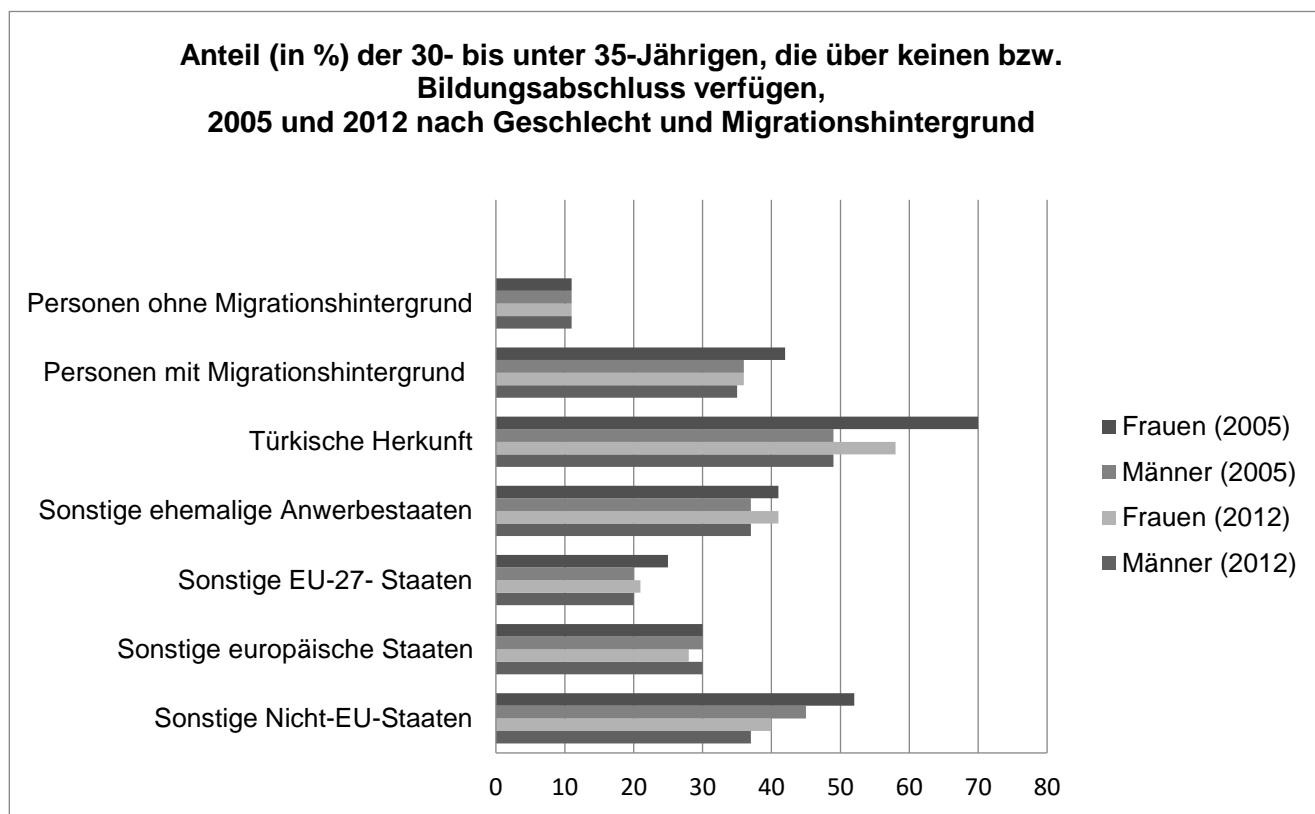
---

<sup>4</sup>Jedoch ist in diesem Zusammenhang auf die Untersuchung von Spohn zu verweisen, die nachweist, dass auch jene türkischstämmigen Männer, die eine große Divergenz zwischen „importierten“ und in Deutschland erlebten Werten und Normen erfahren, erfolgreiche Strategien entwickeln, um beide Pole zu vereinen. Spohns Studie wendet sich ausdrücklich gegen die stereotype Vorstellung vom vormodernen ländlichen Anatolier, der in einem modernen, liberalen Deutschland starr an seinen althergebrachten Normen hängt (vgl. Spohn 2002: 439).

u. a. in Bezug auf Bildungsabschlüsse an die nächste Generation weitergegeben wird, wenn auch mit leichten Verbesserungen.

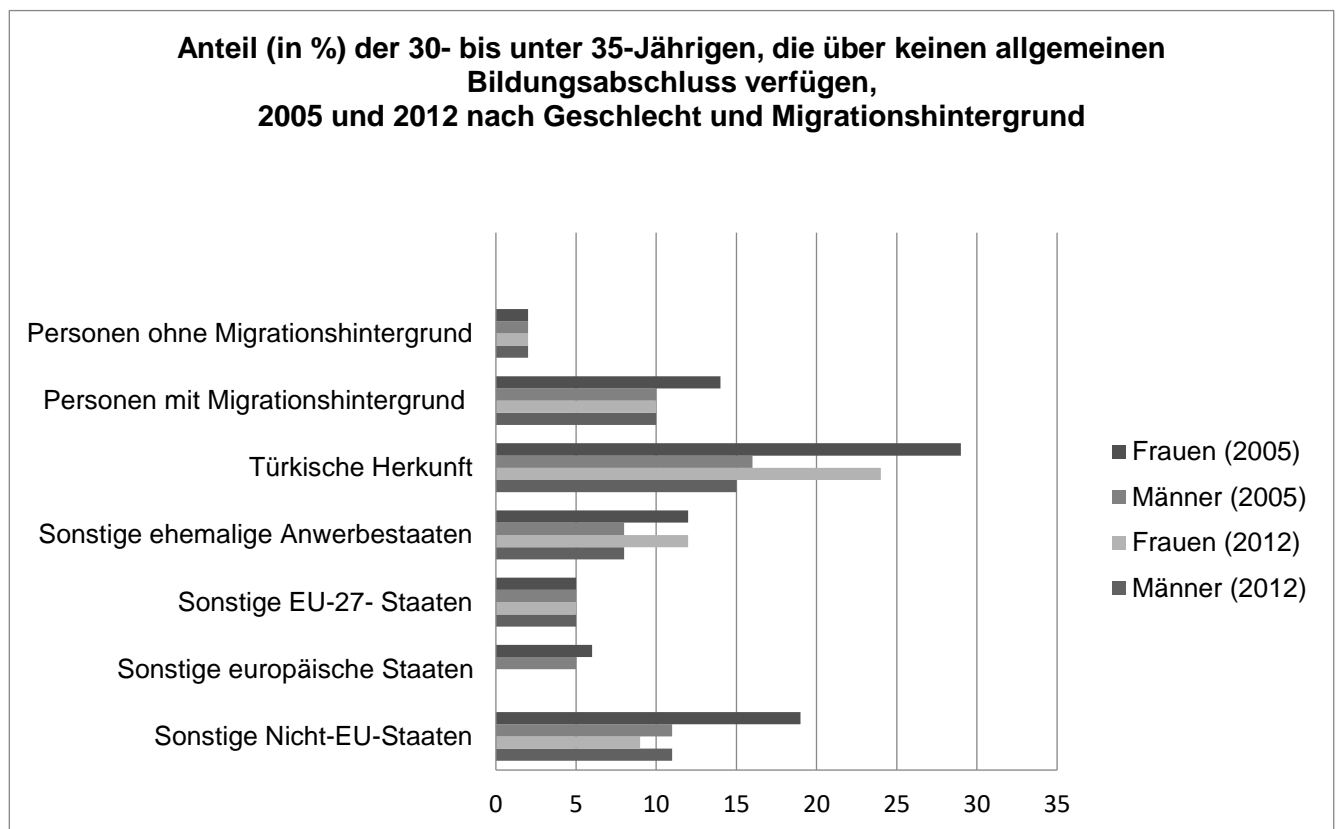
So erreichen im Jahr 2012 fast 60 % der türkischstämmigen Frauen im Alter von 30 bis 35 Jahre keinen beruflichen Bildungsabschluss, im Jahr 2005 betrug dieser Anteil noch 70 %. Ähnlich sieht es im Bereich der allgemein bildenden Bildungsabschlüsse aus. Im Jahr 2012 verbleiben ca. 23 % der türkischstämmigen Frauen im Alter von 30 bis 35 Jahre ohne allgemeinen Bildungsabschluss; im Jahr 2005 betrug dieser Anteil noch ca. 28 %. Türkischstämmige Personen erzielen bezogen auf Bildungsabschlüsse die schlechtesten Ergebnisse. Auch Personen, deren Migrationshintergrund auf die anderen ehemaligen Anwerbestaaten zurückgeht, erlangen häufiger allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse (siehe nächste Abbildung).

**Abb. 1: Personen ohne Berufsabschluss nach Geschlecht und Migrationshintergrund**



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235; eigene Darstellung

**Abb. 2: Personen ohne Schulabschluss nach Geschlecht und Migrationshintergrund**



(Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235; eigene Darstellung)

Im Vergleich der Personen mit und ohne „Migrationshintergrund“ bezüglich des Erreichens von Bildungsabschlüssen fällt auf, dass die Variable „Geschlecht“ bei Menschen mit Migrationshintergrund einen entgegengesetzten Einfluss hat zu den Menschen ohne Migrationshintergrund. Während bei letzteren Frauen anteilig mehr allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse erzielen, stellt sich die Situation bei ersteren umgekehrt dar. Frauen zwischen 30 und 35 Jahren mit Migrationshintergrund erreichen auch im Jahr 2012 anteilig weniger häufig allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse als Männer mit Migrationshintergrund. An dieser Stelle eröffnet sich durch die besondere Interaktion der Variablen „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ in Bezug auf Bildungsabschlüsse das Forschungsinteresse, inwieweit und auf welcher Ebene intersektionale Diskriminierungsstrategien wirksam werden. Die Interviewstudie der vorliegenden Arbeit gibt dazu erste Anhaltspunkte.

Für die Integration von Menschen mit „Migrationshintergrund“ in die Aufnahmegesellschaft eines Industrielandes ist eine hohe Bildungsbeteiligung wesentlich. Für Deutschland unterscheiden sich die Bildungsbeteiligungsquoten von 16 – 30jährigen Menschen mit und ohne „Migrationshintergrund“ kaum, jedoch werden starke Differenzen hinsichtlich der besuchten Bildungseinrichtungen deutlich. Beispielsweise besuchen Deutsche ohne „Migrationshinter-

grund“ in der angegebenen Altersspanne nur zu 5,4 % allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe I, wohl aber 8,4 % der Personen mit „Migrationshintergrund“ und 11,0 % Personen mit türkischem „Migrationshintergrund“. Die Zahlen zum Hochschulbesuch stellen sich umgekehrt dar. Personen ohne „Migrationshintergrund“ besuchen zu 15,8 % eine Hochschule, während Personen mit „Migrationshintergrund“ dies nur zu 13,7 % tun. Personen mit türkischem „Migrationshintergrund“ sind nur zu 8,4 % an deutschen Hochschulen vertreten. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235)

Insgesamt ist jedoch ein steigender Anteil an Hochschulabsolventen\_innen bei Personen mit „Migrationshintergrund“ zu verzeichnen. Dieser Trend geht allerdings nur zu einem Teil auf Erfolge im deutschen Bildungssystem zurück, sondern wird ebenso stark durch die vermehrte Zuwanderung hochqualifizierter Migranten\_innen gestützt.

Mittlerweile leben 16,3 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 221). Die Bundesrepublik hat – wenn auch langsam und manchmal widerwillig – mit der Reform des Zuwanderungsrechts sowie der Verstärkung der Integrationsbemühungen reagiert (vgl. Reißlandt 2005). Allerdings sind Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ aktuell noch benachteiligt – sowohl im allgemein bildenden Schulsystem als auch im Zugang zu qualifizierter beruflicher Ausbildung (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2011: 4).

Wesentlich bei der Entstehung von Bildungsbenachteiligungen ist nach wie vor die „soziale Herkunft“ einer Person. Sie interagiert, wie oben exemplarisch dargestellt, mit dem Kriterium „Migrationshintergrund“ und weiteren Diskriminierungskategorien. In dieser Interaktion scheint von „sozialer Herkunft“ allerdings der wesentliche Einfluss auszugehen. Daher wird im Folgenden diese Kategorie näher beleuchtet und die Wahl der Klassifizierung durch „Milieu“ hergeleitet und begründet.

#### ***IV.2 Soziale Herkunft – die Entstehung von Klassifizierungen***

Menschen leben in Gesellschaften, prägen diese und werden gleichzeitig durch sie geprägt (vgl. Durkheim 1999: 417). Um diese wechselseitige Beziehung unterschiedlicher sozialer Einflüsse darstellen zu können, verfügen alle bekannten Gesellschaften über Analysekategorien, die Gruppen von Menschen zusammenfassend charakterisieren und in eine soziale Hierarchie einordnen. Diese Kategorien werden den gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst, um neue oder veränderte soziale Phänomene analytisch abbilden zu können.

In den letzten drei Jahrhunderten haben sich in modernen Gesellschaften viele gesellschaftliche Bedingungen geändert: Sozialer Wandel wird als konstitutiv für ein modernes Gemeinwesen beschrieben (vgl. Schimank 2012). Motoren des sozialen Wandels sind einerseits Entwicklungslinien, die von der einzelnen Gesellschaft nur schwer zu beeinflussen sind, wie z. B.

technischer und medizinischer Fortschritt, Globalisierung oder Erweiterung der Familienformen. Andererseits bewirken starke Individualisierungstendenzen die „...nimmermüden Gestaltungsbemühungen der gesellschaftlichen Akteure“ (Schimank 2012) und somit gesellschaftlichen Wandel, der von vielen Einzelnen evoziert zu sein scheint. Die Einzelperson erhält oder erobert sich Raum zur Mitgestaltung ihrer Gesellschaft, wobei die „soziale Herkunft“ den Gestaltungsspielraum nachhaltig determiniert (vgl. ebd.).

Diese „soziale Herkunft“, welche den gesellschaftlichen Gestaltungsspielraum verstanden als gesellschaftliche Machtsphäre<sup>5</sup> der einzelnen Person determiniert, ist ein zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Als Analysekategorie wurde das „Milieu“ gewählt, da sie neben objektiven Kriterien wie z. B. „Bildungsabschluss“ oder „Haushaltseinkommen“ die individuelle Lebensgestaltung der Personen mit ihren Präferenzen und Werthaltungen analysiert (vgl. z. B. Vester et al. 2001: 24; Hardil 2010: 230; Ascheberg 2006: 19). Das soziale Milieu stellt eine Abbildung des hodologischen Raumes nach Bourdieu dar, welcher über seine habituellen Begrenzungen und Begrenztheiten den Zugang zu gesellschaftlicher Macht eröffnet oder schließt, je nachdem wie der jeweilig vorherrschende Habitus gesellschaftlich bewertet wird.

Auch für den empirischen Teil dieser Arbeit ist die Verwendung des Milieubegriffs besser geeignet als das Stratifikationsmodell „soziale Schichtung“, denn dort werden individuelle Lebensentwürfe mit den Konstrukten Bildung, Chancengleichheit und Geschlecht in Beziehung gesetzt. Insbesondere diese relationale Auswertung wird im Milieubegriff besser abbildbar. Um den Begriff kurz zu erläutern, wird im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit die sozialwissenschaftliche Verwendungsgeschichte des Milieubegriffs nachgezeichnet. Darüber hinaus soll er von den Kategorisierungen „Klasse“ und „Schicht“ abgegrenzt werden.

Das „Milieu“ als wissenschaftsübergreifendes Konzept entfaltet bereits im 18. Jahrhundert seine Erklärungskraft, welche das Individuum als *reaktiv* begreift auf vorhandene, wenn auch

---

<sup>5</sup> Diesem Verständnis liegt der Machtbegriff nach Hannah Arendt zu Grunde. Dieser lautet: „Macht ist, was den öffentlichen Bereich, den potentiellen Erscheinungsraum zwischen Handelnden und Sprechenden überhaupt ins Dasein ruft und am Dasein erhält. Das Wort selbst [...] weist deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin. Macht ist immer ein Machtpotential, und nicht etwas Unveränderliches, Meßbares [...], Verlässliches [...] wie Kraft oder Stärke. [...]; Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen. [...] Die einzige rein materielle Vorbedingung der Machterzeugung ist das menschliche Zusammen selbst. (Arendt 2002: 252f.)



beeinflussbare, Umweltfaktoren. Im 19. Jahrhundert tritt der Milieubegriff mit anderen Analysekategorien in Konkurrenz und wird in der deutschen Gesellschaftsanalyse schließlich von den Begriffen „Klasse“ und „Schicht“ verdrängt – bis er am Ende des 20. Jahrhunderts erneut breite Verwendung finden wird. Der Begriff der Klasse dient vorwiegend zur Analyse sozialer Ungleichheit in frühindustriellen Gesellschaften, während der Begriff der Schicht als Analysekategorie industrieller Gesellschaften verwendet wird (vgl. Hradil 2010: 215f). Der Gebrauch der beiden Begriffe in der deutschen Soziologie folgt der Chronologie der gesellschaftlichen Entwicklung, wenngleich „Schicht“ die „Klasse“ nicht vollständig verdrängt. Um diese Entwicklungslinien darstellen zu können, werden im Folgenden die Begriffe „Klasse“ und „Schicht“ in Abgrenzung vom „Milieu“ dargestellt.

#### ***IV.3 Haben - Der Begriff der „Klasse“***

In frühindustrieller Zeit werden in der soziologischen Analyse Klassen gegenübergestellt, die entweder durch ihr ökonomisches Kapital oder durch die Intensität ihrer Abhängigkeit zur produktiven Arbeit gekennzeichnet sind (vgl. Thieme 2016: 199). Karl Marx entwickelt einen Klassenbegriff, der grundlegend wird für die Analyse sozialer Ungleichheitsverhältnisse; er stellt zwei Klassen einander gegenüber, die in einem ausbeuterischen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Die Zuordnung zu einer der beiden Klassen erfolgt über ökonomische Kriterien (Kapitalbesitz und Position im Produktionsprozess). Diese Kriterien beeinflussen die Lebensführung beider Klassen in Gänze, indem entweder der Reichtum an Kapital der Bourgeoisie genügend Freiheiten zur Verfügung stellt, ihren Lebensstil zu definieren oder die Erwerbsarbeit der Arbeiterklasse ihren Lebensstil vollständig diktiert:

„[...] innerhalb des kapitalistischen Systems vollziehn [!] sich alle Methoden zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktivkraft der Arbeit auf Kosten des individuellen Arbeiters [!]; alle Mittel zur Entwicklung der Produktion schlagen um in Beherrschungs- und Exploitationsmittel des Produzenten [!], verstümmeln den Arbeiter [!] in einen Teilmenschen, entwürdigen ihn zum Anhängsel der Maschine, vernichten mit der Qual seiner Arbeit ihren Inhalt, entfremden ihm die geistigen Potenzen des Arbeitsprozesses im selben Maße, worin letzterem die Wissenschaft als selbständige Potenz einverleibt wird; sie verunstalten die Bedingungen, innerhalb deren er arbeitet, unterwerfen ihn während des Arbeitsprozesses der kleinlichst gehässigen Despotie, verwandeln seine Lebenszeit in Arbeitszeit, schleudern sein Weib und Kind unter das Juggernaut-Rad des Kapitals.“ (Marx 1972: 674)

Marx' Analyse bezieht sich auf Arbeitsverhältnisse in absolutem Elend in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Arbeiterfamilien sind mit all ihren Mitgliedern dem Diktat der Arbeit unterworfen: Im Fabrikakt von 1850 werden die Arbeitszeiten von Kindern, Jugendlichen und Frauen auf täglich 12 Stunden zwischen 6.00 und 18.00 Uhr festgelegt, die Arbeitszeit erwachsener Männer kann noch länger andauern. (vgl. Marx 1972: 311f). Wache Lebenszeit ist fast ausschließlich Arbeitszeit – für die ganze Familie. Somit liegt eine Analysekategorie nahe, die die Nähe

oder Distanz zur produktiven Erwerbsarbeit konstitutiv beinhaltet und gleichzeitig den Dualismus von Besitz und Besitzlosigkeit als „ständisches“ Element in sich trägt. Wenn auch die beiden Klassen nicht mehr durch ständische Regeln voneinander getrennt sind, so ist doch ein Aufstieg aus dem Proletariat in die Bourgeoisie kaum möglich. (vgl. Hradil 2010: 215)

Der Klassenbegriff nach Marx beinhaltet eine starke Betonung des hierarchischen, ausbeuterischen Verhältnisses der beiden Klassen. Zugleich können nur beide miteinander die zeitgenössische Gesellschaftsordnung bilden; die eine Klasse existiert nur unter der Voraussetzung der anderen:

„Von Tag zu Tag wird es somit klarer, daß [!] die Produktionsverhältnisse, in denen sich die Bourgeoisie bewegt, nicht einen einheitlichen, einfachen Charakter haben, sondern einen zwieschlächtigen; daß [!] in denselben Verhältnissen, in denen der Reichtum produziert wird, auch das Elend produziert wird; daß [!] in denselben Verhältnissen, in denen die Entwicklung der Produktivkräfte vor sich geht, sich eine Repressionskraft entwickelt; daß [!] diese Verhältnisse den bürgerlichen Reichtum, d.h. den Reichtum der Bourgeoisieklasse, nur erzeugen, unter fortgesetzter Vernichtung des Reichtums einzelner Glieder dieser Klasse und unter Schaffung eines stets wachsenden Proletariats.“ (Marx 1972: 675)

Das zentrale Verhältnis im Klassenbegriff nach Marx ist das von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen (vgl. Thieme 2016: 200). Das Individuum wird aufgrund des Besitzes an Produktivkraft in meist ungelernter Arbeit oder am Grad seiner Beteiligung an den Produktionsverhältnissen (vor allem an Eigentumsverhältnissen) einer der beiden Klassen zugeordnet.

Die Analysekategorie „Klasse“ gründet auf dem Paradigma „**Haben**“.

### **Veränderung des Klassenbegriffs**

Die Begriffe und Konzepte zur Strukturanalyse von Gesellschaften werden verändert analog zur Entwicklung der zu analysierenden Gesellschaften. Auch wenn sich die Arbeits- und Lebensbedingungen der industriell arbeitenden Menschen mit der Zeit verbessern, bleibt im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert die „Arbeiterklasse“ lange im Zentrum von Diskussionen über soziale Stratifikation. Hierzu tragen nicht zuletzt politische Parteien bei, die sich als Mandatsträgerinnen der arbeitenden Bürger verstehen (vgl. Vester et al. 2001: 122).

Mit dem so genannten Wirtschaftswunder nach dem Zweiten Weltkrieg ändern sich die bundesdeutschen Debatten über die „Arbeiterklasse“. Aufgrund des sich ausbreitenden Wohlstandes wird das „Ende der Proletarisierung“ konstatiert. Dabei wird von einer Anpassung der Arbeiter und Arbeiterinnen an einen mittelständischen, kleinbürgerlichen Lebensstil ausgegangen. Jedoch belegen industriesoziologische Untersuchungen aus den 1960er Jahren, dass sich zwar Arbeitsbedingungen geändert haben, dass aber die Umstände, welche die so genannte Arbeiteridentität prägen, nach wie vor vorhanden sind:

„Die kapitalistische Herrschaft, die Interessengegensätze im Betrieb, die Arbeitshierarchie und die Notwendigkeit, für bescheidene Einkommensverbesserungen hart zu arbeiten, bestanden weiter.“ (Vester et al. 2001: 124)

Aber innerhalb der Arbeiterklasse vollzieht sich ein Wandel. Das vormalige Proletariat besteht nach 1950 nur noch aus nicht qualifizierten Arbeitern\_innen. Hingegen gleichen sich „entproletarisierte“ Arbeitnehmer\_innen der „Arbeitnehmermentalität“ an und erlangen durch eine fundierte Berufsausbildung und intensive Anstrengung relativ sichere Positionen im Erwerbsleben, auf welche sie eine Lebensführung gründen, welche derjenigen der Angestellten zunehmend ähnlicher wird. Nicht mehr die Tätigkeit an sich, sondern das Vorhandensein und die Art der Qualifikation sind zum zentralen Definitionskriterium der sozialen Stellung geworden. (vgl. Vester et al. 2001: 124f)

Aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs in der BRD besteht seit Ende der 1950er Jahre ein stetig zunehmender Arbeitskräftemangel, welcher durch die Anwerbung der so genannten Gastarbeiter ausgeglichen werden soll. Insbesondere junge und nicht qualifizierte junge Männer werden ins Land geholt, um die Arbeitsplätze zu besetzen, für die sich deutsche Arbeiter nicht mehr finden lassen. Somit ändert sich das Verhältnis der „proletarisierten“ und „entproletarisierten“ Arbeiter: 1970 sind nur noch 21 % der deutschstämmigen Arbeitnehmer unter 21 Jahren alt, 55 % davon sind ausgebildete Facharbeiter. Die nächste Generation schickt sich mit relativ guten Voraussetzungen zum sozialen Aufstieg an, hält sich aber nicht in kleinbürgerlichen Lebenslagen auf, sondern zeigt sich weltoffen und innovationsfreudig. Die Klassen beginnen sich miteinander zu arrangieren, wie es Thompson im Rekurs auf Marx analysiert. Nicht das Gegenüber zweier Extreme sei der Normalfall, von dem analysatorisch ausgegangen werden müsse, sondern eben jenes Arrangement, „...das den Volksklassen zwar nicht gleiche, aber doch stabile und erträgliche Lebens- und Arbeitsbedingungen zugesteht.“ (vgl. Vester et al. 2001: 126f)

Um die gesellschaftlichen Entwicklungen mit vielfältigen sozialen Aufstiegen in der jungen BRD besser darstellen zu können, wird zur Sozialanalyse der Begriff der Schicht etabliert, der im Folgenden kurz beleuchtet werden soll.

#### ***IV.4 Ausüben und Innehaben – Der Begriff der „Schicht“***

Für die Abbildung neuer Entwicklungen in der Sozialgeschichte der BRD wird nach dem Zweiten Weltkrieg der Begriff der Schicht zunehmend relevant. Die ersten drei Jahrzehnte in der BRD sind gekennzeichnet durch Wiederaufbau und, in dessen Folge, starkes wirtschaftliches Wachstum. Identitätsstiftendes Kriterium für die Bürger ist Erwerbsarbeit; die Gesellschaft in den 1950er, 1960er und 1970er Jahren wird als „Arbeitnehmergesellschaft“ bezeichnet, in deren Zentrum sowohl die männliche Vollzeiterwerbstätigkeit im Angestellten-Normalarbeitsver-

hältnis steht als auch die traditionelle innerfamiliäre Arbeitsteilung, die der Frau die reproduktive Arbeit mit einem geringen Anteil an erwerbsmäßigem Zuverdienst zuweist (vgl. Bude 2012). Vollbeschäftigung sowie gute Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs resultieren aus dem so genannten Wirtschaftswunder, welches flankiert wird von einer Bildungsreform, die hohe Bildungsabschlüsse für weite Teile der Bevölkerung zugänglich macht. Daraus ergeben sich wiederum gute Aufstiegsmöglichkeiten, insbesondere für Frauen sowie Arbeiter- und Angestelltenkinder. (vgl. Vester et al. 2001: 392f)

Um die prominente Stellung von Erwerbsarbeit im gesellschaftlichen Statusgefüge bei der gleichzeitigen Möglichkeit sozialer Auf- und auch Abstiegsbewegungen darzustellen, wird für die Analyse sozialer Ungleichheiten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst der Begriff der Schicht herangezogen, welcher eine höhere Durchlässigkeit impliziert als der Klassenbegriff und die vertikale Mobilität der Menschen darstellen kann. Zentral für die Einteilung der Gesellschaft in Schichten ist die berufliche Position der Personen oder der Familien, repräsentiert durch den meist männlichen Haushaltsvorstand. Mit dem Schichtmodell verbunden ist der Gedanke eines meritokratischen Gesellschaftssystems: Gesellschaftliche Privilegien, aber auch Nachteile sollen nach Leistungsfähigkeit und -willigkeit vergeben werden. Die berufliche Position in einer beruflich definierten Hierarchie beruht auf formalen Qualifikationen und ist mit dem Einkommen sowie sozialem Status verbunden. Menschen, die einen ähnlich hohen oder ähnlich zusammengesetzten Status besitzen, werden zu Statusgruppen zusammengefasst. Schichten werden aus Statusgruppen gebildet, die durch bestimmte Grenzziehungen von anderen Statusgruppen vertikal getrennt werden. Verweilen Menschen über einen langen Zeitraum in derselben Schicht, bilden sie schichtspezifische Mentalitäten und Subkulturen. (vgl. Hradil 2010: 216f)

Die Analysekategorie „Schicht“ gründet auf den Paradigmen **Ausüben** sowie **Innehaben**.

### **Veränderungen im Schichtbegriff**

Die statusdefinierenden Parameter der Schicht sind zunächst Qualifikation, Erwerbseinkommen, berufliche Position des männlichen Haushaltsvorstandes mit dazugehöriger Macht bzw. Prestige. Zum Ende des 20. Jahrhunderts hat sich mit der stark gestiegenen Bildungsbeteiligung großer Bevölkerungsgruppen und der steigenden Relevanz hoher Bildungsabschlüsse für Teilhabechancen die Gewichtung der Kriterien zur Einteilung in Schichten verändert. Wenn nach wie vor soziale Schichtungsmodelle zu Analysen sozialer Phänomene herangezogen werden, beispielsweise in den Shell-Jugendstudien, nimmt das Kriterium Bildungsabschluss eine prominente Position ein und verdrängt die Angabe zur beruflichen Position (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 429ff.). Auf diese Weise wird die starke Verbindung von Bildungsabschlüssen und der erreichbaren Position im Erwerbsleben dokumentiert, die in dieser

Stärke für die „Arbeitnehmergesellschaft“ der 1970er und 1980er Jahre noch nicht gegolten hat.

Aktuell setzen sich sozioökonomisch determinierte Ungleichheitslagen fort, Unterschiede bezüglich Teilhabechancen an höherer Bildung und am gesellschaftlichen Wohlstand werden größer (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010: 17; Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010a: 344). Geschichtete Gesellschaften erheben den Anspruch auf Durchlässigkeit, soziale Aufstiege sind erwünscht, soziale Abstiege möglich. Legitimierendes Prinzip der im Schichtmodell dargestellten sozialen Ungleichheit sowie der sozialen Mobilität ist das Leistungsprinzip (vgl. Rössel 2009: 66). Mit Leistungsdifferenzen begründete Unterschiede in Einkommen und Privilegien sind einerseits für geschichtete Gesellschaften akzeptabel und werden daher weniger in Frage gestellt, andererseits gelingt es dem Schichtmodell mit Hilfe der Anwendung des Leistungsprinzips, auch solche Unterschiede in Leistungsunterschiede zu übersetzen, die allein mit sozialer, ethnischer Herkunft, Geschlecht, Aussehen oder Alter begründet sein sollten (vgl. Kocyba 2008: 176; Hradil 2012b). Mit der Subsummierung individueller Lebenssituationen unter die Zuordnungskriterien der sozialen Schicht werden Ungleichheitsmechanismen verschleiert und der verstehenden Untersuchung entzogen. Dennoch bedarf es der Erklärung, warum, obwohl sozialer Aufstieg aufgrund individueller Leistung gewollt ist, es nicht gelingt, unteren Schichten und Statusgruppen annähernd die Aufstiegschancen zu gewähren, die höhere Statusgruppen haben. Hier scheint das Milieumodell besser geeignet zu sein.

Das Schichtmodell weist eine fast ausschließlich vertikal angeordnete Analysedimension in Bezug auf Qualifikation und Bildung, berufliche Positionen und sozioökonomischen Status auf. Lebensstile, Werthaltungen und handlungsleitende Normen werden größtenteils außer Acht gelassen. Darüber hinaus besteht in einer Zugehörigkeitsdefinition qua Erwerbs- oder Berufstätigkeit Erklärungsbedarf hinsichtlich der Zuordnung Jugendlicher, welche noch keine berufliche Ausbildung abgeschlossen oder eine Position im Berufsleben etabliert haben. Problematisch ist ebenfalls die Einordnung der Hausfrauen bzw. derjenigen Eltern, die im Zuge der Kinderbetreuung (zeitweise) ihre berufliche Tätigkeit aufgeben. In diesem Fall kann die Zuordnung ausschließlich über das Einkommen und die berufliche Position des/der erwerbstätige(n) Partners\_in geschehen, was zwar dem Ansatz familiären Humankapitals nach Becker entspricht (vgl. Becker 1982: 249ff), nicht aber die berufsbezogene Einordnung einer Person in Schichten abbildet.

Um die mit Bildung konnotierten Ausschlussmechanismen analytisch darstellen zu können, reicht die herkömmliche Verwendung des Schichtbegriffs nicht aus. Weil in einer sich zunehmend über den Zugang zu Wissen definierenden Gesellschaft auch der Arbeitsmarkt Selektionsmechanismen anhand von Bildungsabschlüssen generiert, integriert berufsbezogene so-

ziale Ungleichheit zunehmend den Faktor Bildung (vgl. Heidenreich/Zirra 2012; Ludwig-Mayerhofer 2012). Nicht mehr ein Mann, (auch ausländischer Herkunft,) der seine Arbeitskraft einem produzierenden Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt, ist von hohem gesellschaftlichen Nutzen, sondern eine männliche oder weibliche Person mit hohen, auch fachbezogenen Bildungsabschlüssen, die ihre vielfältigen Kompetenzen einem dienstleistungs- und wissensbasierten Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt (Ludwig-Mayerhofer 2012). Daher werden Jugendliche, die auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen versuchen, mit Anforderungen und Lernzumutungen konfrontiert, die an ihre Elterngeneration noch nicht gestellt wurden (vgl. Vester et al.: 390). Die gesellschaftliche Entwicklung findet keine Entsprechung in den sozialen Gruppierungen, die ihre gruppenspezifischen Erfahrungsräume eher einer „Arbeiterkultur“ verdanken. Einstellungen zu Bildung, Kenntnis über Bildungswege und die mit ihnen korrespondierenden Möglichkeiten sowie Bildungsaspirationen divergieren zwischen den Statusgruppen und bestimmen zunehmend deren Teilhabechance. Diese an Relevanz zunehmenden Einflussgrößen können jedoch mit dem herkömmlichen Schichtbegriff nicht abgebildet werden.

Im Folgenden soll nun die Definition von Milieu dargestellt werden, welche individuelle Einstellungen, Normen und Werte aufnimmt und aktuell für die Analyse sozialer Stratifikation relevant ist.

#### **IV.5 Sein - Das „Milieu“**

Der Begriff „Milieu“ ist den Naturwissenschaften entlehnt; er findet in der Physik und Biologie in der Mitte des 18. Jahrhunderts erstmalig Verwendung, um die Reaktion eines Stoffes oder eines Lebewesens auf seine Umgebung zu erläutern (vgl. Foucault 2004a: 49).

#### **„Soziales Milieu“ – eine Begriffsgeschichte**

„Milieu“ als Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften hingegen geht zurück auf Hippolyte Taines Analyse „Die Entstehung des modernen Frankreichs“ aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Hradil 2006: 3). Taine beschreibt dort die alltäglichen Lebensweisen der Menschen als ursächlich beeinflusst von den sie umgebenden natürlichen, sozialen und kulturellen Faktoren:

„Jedes wie auch immer beschaffene Ereignis unterliegt Bedingungen und, sobald diese Bedingungen vorhanden sind, entwickeln sich die Folgen daraus. Von den zwei die Kette bildenden Gliedern zieht das erste stets das zweite mit sich. Solche Gesetze bestehen für die Zahlen, Figuren und Bewegungen, für die Revolution der Planeten und den Fall der Körper, für die Ausbreitung des Lichts und die Ausströmung der Wärme, für die Anziehungs- und Abstoßungskraft der Elektrizität, für die chemischen Zusammensetzungen, für die Entstehung, das Gleichgewicht und die Auflösung der organisierten Körper, für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung menschlicher Gesellschaften, für die Bildung, den Widerspruch und die Richtung der Gedanken, des Willens und der Leidenschaften des menschlichen Individuums. (Taine 1936: 121f)

Taine setzt die gesellschaftlich milieubedingte Erfahrung, welche den Willen und die Leidenschaften der Menschen in unterschiedliche, sogar widersprüchliche Richtungen lenkt, gleich mit den Ursache-Wirkungsprinzipien von Naturgesetzen. Aus dieser Logik folgt eine direkte Veränderung von Wirkungen, wenn die Ursache geändert wird:

„In einer menschlichen Gesellschaft halten die einzelnen Teile einander; man kann den einen nicht ändern, ohne auch die anderen indirekt entsprechend zu ändern. [...] Schon Locke behauptete, dass all unsere Gedanken ihre Hauptquellen in innerer oder äußerer Erfahrung haben.“  
(Taine 1936; 124f)

Taines Analyse, welche in den Jahren 1877 bis 1893 entsteht, begreift einerseits menschliche Erfahrungen als entscheidend für ihre Gedanken und Leidenschaften und identifiziert andererseits Bedingungen, die grundlegend sind für die Schaffung menschlicher Gesellschaften, welche wiederum die Bedingungen für eben jene Erfahrungen als Voraussetzungen für ihre Gedanken und Leidenschaften darstellen. Damit ist die Schaffung des hodologischen Raums nach Bourdieu beschrieben, der in Abhängigkeit von einem der jeweiligen sozialen Position angemessenen Habitus in seinen Denk- und Wahrnehmungsmustern ausgestaltet ist und somit den spezifischen Habitus prägt. Wie im ersten Zitat klar wird, naturalisiert Taine die „Entstehung und Entwicklung menschlicher Gesellschaften“, das Bildungsverhalten der Individuen, ihre Vorlieben und ihr widersprüchliches Verhalten, indem er all dies als naturgesetzlich determiniert darstellt. Dieses analytische Vorgehen kann im intersektionalen Sinn als gouvernementale Produktionsweise sozialer Strukturen auf der Ebene symbolischer Ordnungssysteme angesehen werden.

Zeitgleich mit dem Abschluss von Taines Werk „Die Entstehung des modernen Frankreichs“ erscheint 1893 Durkheims Analyse „Über soziale Arbeitsteilung“: Diese Theorie zur Strukturierung moderner Gesellschaften verwendet den Begriff „Milieu“ als zentrales soziologisches Analysekonzept (vgl. Vester et al. 2001: 171). Durkheim beschreibt wie bereits Taine den Menschen als abhängig von seinen milieuspezifischen Umgebungsfaktoren. Darüber hinaus stellt für Durkheim **nicht** das Individuum, sondern das Milieu den Motor für gesellschaftliche Entwicklung dar:

„Aus welchem Grund sollte das Individuum von sich aus Veränderungen veranlassen, die ihm immer irgendwelche Mühe verursachen, wenn ihm daraus nicht mehr Glück entsteht? Also finden sich die entscheidenden Ursachen der sozialen Evolution nicht im Individuum, sondern in dem es umgebenden Milieu. Wenn sich die Gesellschaften ändern und wenn das Individuum sich ändert, so darum, weil sich das Milieu ändert. Da aber andererseits [!] das physische Milieu relativ beständig ist, kann es diese ununterbrochene Folge von Veränderungen nicht erklären. Daher muß [!] man deren ursprüngliche Bedingungen im sozialen Milieu suchen. Die Variationen, die dort entstehen, erzeugen die Veränderungen, durch die die Gesellschaften und die Individuen gehen.“

Damit verfügen wir über eine methodische Regel, die wir in der Folge anwenden und bestätigen werden“ (Durkheim 1999: 308)

Die Veränderung sozialer Milieus ist für Durkheim der Ausgangspunkt für Veränderungen sowohl der gesamten Gesellschaft als auch der Individuen. Darüber hinaus bietet nur das soziale Milieu Angriffspunkte für staatliche Maßnahmen, die auf Einflussnahme auf Individuen oder gesellschaftliche Veränderung angelegt sind. Der Staat, dem an Einflussnahme auf die Bürger [!] gelegen ist, sollte dafür sorgen, dass verschiedene soziale Milieus existieren, über welche staatliche Institutionen und Maßnahmen auf die Bürger [!] zurückwirken können. Denn die Existenz verschiedener Milieus ist Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Darüber hinaus sind unterschiedliche Milieus notwendig, um die Handlungen der Einzelnen in die gewünschte Richtung zu lenken, eben sie „...im allgemeinen Strom des sozialen Lebens mitzureißen.“ (ebd.). Das Milieu sorgt dafür, dass Menschen beieinander bleiben; diese Nähe ist es, die schließlich soziale Kontrolle und Konformität erzeugt. Sich verändernde soziale Gegebenheiten bewirken sich verändernde soziale Milieus, was wiederum zu veränderten soziologischen Analysen und individuellen Handlungen führt:

„Damit die Gesellschaften unter den Existenzbedingungen leben können, denen sie sich derzeit gegenüber sehen, muß [!] sich das individuelle wie das soziale Bewußtsein [!] erweitern und erhellen. Da die Milieus, in denen beide sich reproduzieren, tatsächlich immer komplexer und folglich immer veränderlicher werden, müssen sie, um zu überdauern, ihrerseits sich oftmals verändern.“ (Durkheim 1999: 98)

Durkheims Werk „Über soziale Arbeitsteilung“ erscheint zur Zeit der Hochindustrialisierung in Deutschland, in deren Folge die Wirtschaft sich zu bürokratisieren beginnt. Die Lebenswelten vieler Menschen erschließen neue Erfahrungsräume, welche die bisherigen Bezugsmilieus verändern: Zwischen 1882 und 1907 nimmt die Zahl der Angestellten in der Industrie in Deutschland um 430 % zu, während der Gesamtzuwachs der Bevölkerung im Deutschen Reich zur selben Zeit nur 35,7 % beträgt. (vgl. Gurland 1960: 333)

Somit bilden sich über unterschiedliche berufliche Tätigkeitsfelder neue Erfahrungsräume aus, die auf gesellschaftlicher Arbeitsteilung beruhen. Arbeiterschaft und Bürgertum existieren in stark getrennten gesellschaftlichen Sphären, die miteinander kaum Berührungspunkte haben. Durkheims Milieus sind veränderlich, damit sie auf solche von außen evozierten gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse angemessen reagieren und somit erhalten bleiben können. Die Wandlung Deutschlands von einer Agrargesellschaft zu einer Industriegesellschaft, die selbst bestehende Agrarbetriebe industrialisiert, bedingt die Entstehung von Arbeitermilieus, die sich über Ähnlichkeiten in Wohnverhältnissen, Bildungsstandards sowie kultureller Lebensformen konstituieren. Insbesondere die Zentralität der Erwerbsarbeit in männlichen und weiblichen



Lebensläufen bestimmt den Erfahrungsraum der Arbeiterschaft und unterscheidet ihn vom bürgerlichen Erfahrungsraum. (vgl. Kruse 2012)

Die Veränderung des Milieus wiederum ist es, welche Entwicklungen beim Individuum auslöst, die wiederum von neuen analytischen Konstrukten zu beschreiben sind. In der Hochindustrialisierung sind bürgerliche und arbeiterschaftliche Lebenswelten rigoros getrennt. Die individuellen Lebensver- und Tagesabläufe werden konstitutiv bestimmt vom Erwerbsstatus. Besonders sichtbar wird diese Trennung in den Argumentationslinien der ersten Frauenbewegung, deren bürgerlicher Flügel sich deutlich von dem der Arbeiterinnenschaft abhebt. Während die bürgerliche Frauenbewegung eine Gleichwertigkeit komplementärer gesellschaftlicher Aufgaben von Mann und Frau fordert, hat der Arbeiterinnenflügel die komplette rechtliche Gleichstellung beider Geschlechter zum Ziel. (vgl. Kapitel V.2 der vorliegenden Arbeit).

### **„Soziale Milieus“ im 20. und 21. Jahrhundert**

Seit den 1980er Jahren scheinen die bisherigen Stratifikationen nach Klasse und Schicht über Kriterien wie Einkommen und Kapital, Bildungsabschluss und Beruf den gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr angemessen. Beck konstatiert in der Mitte der 1980er Jahre ein „...*kollektives* Mehr an Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“ (Beck 1986 122; [Hervorh. i. Orig.; Einf. d. Verf]) im Zuge eines Prozesses der Individualisierung und Diversifizierung der Lebenslagen und Lebensstile mit einer überraschenden Stabilität sozialer Ungleichheit (vgl. Beck 1986: 121f). Diese Individualisierung der Lebensstile und die Figur des „handlungsfähigen Menschen“ als Konstrukteur der eigenen Biografie bei stabiler sozialer Ungleichheit werden von den ausschließlich vertikal angeordneten Begriffen „Schicht“ und „Klasse“ nicht ausreichend abgebildet. Die sozialwissenschaftliche Forschung wendet sich daher seit den 1980er Jahren wieder verstärkt dem Milieubegriff zu, der die bisherigen Klassen- und Schichtkonzepte um den Einbezug individueller Lebenslagen und Lebensstile der Personen erweitern soll (vgl. Hradil 2006: 5). Als Abbild der kulturellen Vielfalt in postmodernen Gesellschaften stellen soziale Milieus ihr konstitutives Element dar (vgl. Ueltzhöffer 1999: 7). Darüber hinaus korrespondiert der Milieubegriff mit der „...pluralisierte[n] und polarisierte[n] Ungleichheitsstruktur fortgeschrittener Industriegesellschaften“ (Hradil 2010: 214; [Einf. d. Verf.]). Ihm wird zugestanden, sozialen Ungleichheiten nachzuspüren, die nicht mit dem eher dem Schichtungsmodell korrespondierenden Leistungsprinzip erklärbar sind. Nach Hradil beinhalten Milieus Ähnlichkeiten in Lebensstilen, Weltansicht und Weltgestaltung:

„In der neueren Forschung werden unter „sozialen Milieus“ üblicherweise Gruppen Gleichgesinnter verstanden, die jeweils ähnliche Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehung zu Mitmenschen und Mentalitäten aufweisen. [...] Diejenigen, die dem gleichen sozialen Milieu angehören, interpretieren und gestalten ihre Umwelt folglich in ähnlicher Weise und unterscheiden sich dadurch von anderen sozialen Milieus.“ (Hradil 2006: 4)

In dieser Definition ist das handelnde Subjekt Konstrukteur seines Milieus. Voraussetzung für die Schaffung eines Milieus sind ähnliche Interpretationen und Ansichten – gleiche Gesinnungen. Aber auch die äußeren Lebensbedingungen eines Milieus schaffen einen fast homogenen Lebensraum, in welchem Menschen ähnliche Werthaltungen, Einstellungen und Lebensstile entwickeln (vgl. Hradil 1987: 165). Die milieuspezifische Verbindung von Lebensumwelt und Lebensstil führt schließlich zu milieubezogenen Habitüs, die als verbindendes Mittel zwischen den einzelnen Milieu-Zugehörigen wirken:

„Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (>au milieu<) Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren >Art< sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte (>ethos<) beziehungsweise eine gemeinsame grundlegende Haltung (>hexis<, >habitus<), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat. (Vester et al. 2001: 168)

Mit der Habitualisierung milieuspezifischer Erfahrungen, Werthaltungen und Einstellungen wird das Milieu zu etwas zum Individuum Gehörendes. Milieu und Individuum werden unzertrennlich. Der menschliche Habitus nach Bourdieu stellt die Verkörperung von Kapital dar, welches der Mensch, wäre es nicht habitualisiert, nur besäße. Im Habitus wird das kulturelle Sein der Person sicht-, spür- und hörbar. Aber der Habitus ist nicht nur Teil des Menschen, er ist eben auch Welt-Konstrukteur: Der Habitus produziert anhand der dem Menschen eigenen „Wahrnehmungs- und Wertungskategorien“ die Situationen, in denen er (inter-)agiert (vgl. Bourdieu 1987b: 277f).

Bourdieu's Konzept des Habitus' entspricht der sozialen Kategorie „Milieu“, da durch die Zugehörigkeit zu einem Milieu Lebensstile und Habitüs kreiert werden, die dem Milieu entsprechen. Dadurch, dass der Habitus Teil des Individuums ist, kann die Person auch bei einem sozialen Auf- oder Abstieg ihren Habitus nicht zurücklassen und ebenso wenig ihr Herkunftsmilieu. Milieus bringen die ihnen korrespondierenden Individuen hervor.

Schulze hingegen sieht im Milieu nach wie vor das Äußerliche, das Umgebende und stellt Milieus als eine eigene soziale Wirklichkeit dar. Er betont die Schaffung eines konsistenten Weltdeutungsangebots im Milieu, das von dessen Angehörigen sowohl für (Inter-)Aktionen als auch zur Bewertung derselben genutzt wird. Auf diese Weise werden zwar Gesinnungen und Lebensstile ebenso wie in Vesters Definition homogenisiert, diese Angleichung aber geht vom Milieu auf die Individuen über, deren Weltkonstruktion milieugebunden bleibt:

„Soziale Milieus sind Gemeinschaften der Wirklichkeitsinterpretation und der Wirklichkeitsselektion. [...] Soziale Milieus sind Gemeinschaften der Weltdeutung.“ (Schulze 1995: 266f).

Das Milieu konstruiert die Wahrnehmungen der Individuen auf seine spezifische Weise. Milieugehörige handeln, wie oben dargestellt, reaktiv und milieugebunden. Diese Sichtweise

entspricht eher der Taines, der ebenfalls nur im Milieu die Möglichkeit zur Entwicklung von Gesellschaft identifiziert und das Individuum als reaktiv auf diese milieuinternen Veränderungen begreift.

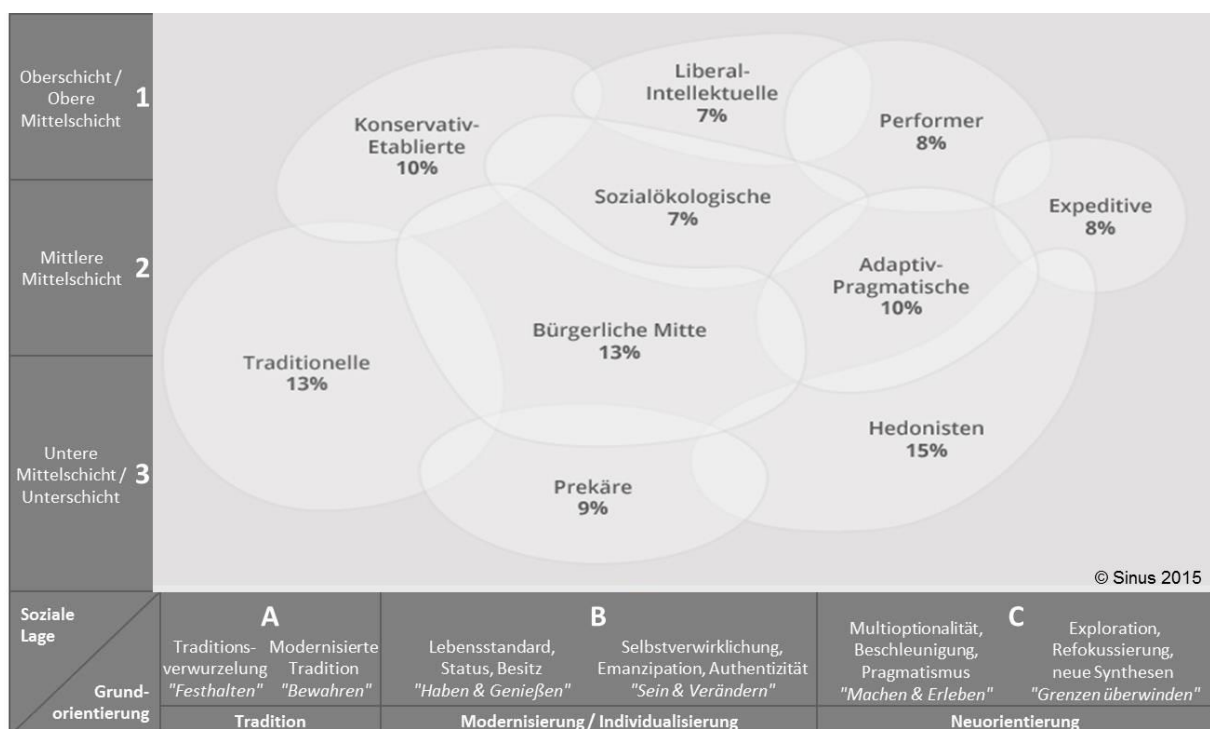
Die aufgeführten Definitionen stellen „soziale Milieus“ als durch gemeinsame Erfahrungen in einer vergleichbaren sozialen und materialen Umwelt konstituiert dar, durch einen „Korpus moralischer Regeln“ (Durkheim 1999: 56), gleiche Interpretationen der Umwelt, ähnliche Gestaltungsweisen des eigenen Lebenslaufs sowie Modi der Konstruktion eines milieuspezifischen Wissensbestandes (vgl. Hradil 2006: 4; Vester et al. 2001: 168; Schulze 1995: 264ff). Angehörige des gleichen Milieus weisen die gleiche „Gesinnung“ auf (vgl. Hradil 2006:4). Bezüglich des Entstehungsprozesses von Milieus argumentieren die Definitionen zirkulär: Im Zusammenleben im Milieu entstehen Lebensstil, grundlegende Haltung und Habitus – diese bewirken den Zusammenschluss Einzelner zu einem Milieu. Während bei Hradil eher die gleiche Gesinnung der einem Milieu angehörigen Personen als ursächlich für die Konstruktion von Milieus beschrieben wird, besteht bei Vester et al. die Ursache ähnlicher Lebenseinstellungen und Werte eher in der besonderen sozialen Umwelt. Habitus und Ethos werden in dieser Definition nach und nach in milieuspezifischer Konstellation des Zusammenlebens gebildet. Schulze begründet die Entstehung homogener Werte und Einstellung im selben Milieu durch die Anwendung bestimmter „Modi kognitiver Assimilation“, z. B. durch Selbstbestätigung, Imitation, verifizierende Kommunikation sowie Selektion (vgl. Schulze 1995: 265). Mit Hilfe dieser Modi passen Individuen verfügbares Wissen und neue Erfahrungen an bereits verinnerlichte Normalitätsvorstellungen im Gefüge der bestehenden „Gemeinschaft der Weltdeutung“ (Schulze 1995: 267) an. Auf diese Weise bleiben einmal gefasste Wertvorstellungen und Lebenseinstellungen stabil, auch wenn die neuen Wissens- bzw. Erfahrungsbestände aus milieu-externer Perspektive dazu geeignet sind, die althergebrachten Normen zu hinterfragen. (vgl. Schulze 1995: 264f).

Ähnlich stabil präsentieren sich die Milieus des Heidelberger Sinus-Instituts, welches Forschung um soziale Milieus zur Zielgruppencharakterisierung im ökonomischen Kontext durchführt. Hier werden Milieus als Gruppen von Menschen mit ähnlichem Lebensstil dargestellt, die Analyse betont den Alltagsweltbezug dieses Modells:

„Die Sinus-Milieus liefern ein wirklichkeitsgetreues Bild der soziokulturellen Vielfalt in Gesellschaften, in dem sie die Befindlichkeiten und Orientierungen der Menschen, ihre Werte, Lebensziele, Lebensstile und Einstellungen sowie ihren sozialen Hintergrund genau beschreiben. Mit den Sinus-Milieus kann man die Lebenswelten der Menschen somit „von innen heraus“ verstehen, gleichsam in sie „eintauchen“. Mit den Sinus-Milieus versteht man, was die Menschen bewegt und wie sie bewegt werden können. Denn die Sinus-Milieus nehmen die Menschen ganzheitlich wahr, im Bezugssystem all dessen, was für ihr Leben Bedeutung hat.“ (Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg 2015).

In dieser Definition überwiegt die subjektiv konstruierende Komponente des Individuums, dessen Werthaltungen und Lebensstile das Milieu konstituieren. Lebensstildifferenzen sind für die Analyse in diesem Milieukonzept bedeutsamer als Unterschiede in der Schichtzugehörigkeit. Zu analysierende Elemente sind z. B. Wertorientierungen, Lebensziele, Arbeitseinstellungen, Freizeitmotive, unterschiedliche Aspekte der Lebensweise, alltagsästhetische Neigungen. Dieser Milieuansatz betont sehr stark die subjektive Seite im gesellschaftlichen Stratifizierungsprozess, ohne allerdings die strukturelle Kopplung von Schichtzusammenhang und Lebensweise völlig außer Acht zu lassen. Hierarchische und segregierende Strukturen in der Gesamtgesellschaft werden in die Analyse einbezogen. Hinsichtlich dieser strukturellen Vorgaben wie z. B. Bildungsabschlüssen, Einkommen und Arbeit wird jedoch zunehmend ihre Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit durch das Individuum betont, die Verantwortung des handelnden Subjekts für seine Situation wird größer als in vorgenannten Milieukonzepten. (vgl. Sinus Institut 2015)

**Abb. 3: Sinus-Milieus 2015**



Quelle: Sinus-Institut 2015

Milieus erzeugen ihr eigenes Wissen, ihre eigene Wahrnehmung und somit ihre eigene Realität. Aber Milieus werden von Einzelpersonen gebildet, die sich aufgrund ihrer ähnlichen Deutungsmuster von Realität zusammenfinden. Die einem Milieu angehörenden Individuen nehmen an dieser kollektiven Deutung teil – in unterschiedlicher Intensität. Die milieuspezifischen Wirklichkeiten wirken auf neue Erfahrungen assimilierend und nehmen dadurch eine Entlastungsfunktion für das Individuum ein. Nicht alles und nicht immer muss individuell entschieden werden, „normales“ Verhalten ist bereits definiert. (vgl. Schulze 1995: 267)

Neben dieser entlastenden Funktion stellt das Milieu aber auch eine Restriktion dar, indem es über den Mechanismus der selektiven Wahrnehmung den Perspektivwechsel nur schwer möglich macht:

„Daß [!] gerade die eigene Reaktion normal ist, daß [!] es neben der eigenen Welt keine wirklich vernünftige andere gibt, ist selbstverständlich, denn das teilkulturelle Umfeld reagiert ja genauso.“  
(Schulze 1995: 267)

Sowohl die entlastende als auch die restringierende Funktion sozialer Milieus werden dadurch verstärkt, das Milieus innerhalb einer „...geteilten, räumlich-sächlichen Umwelt (wie Stadtviertel, Region, Beruf, Bildung und Erziehung, Politik, Kultur)...“ (Müller 2012) existieren. Die Lebensumwelten der einzelnen Milieus stellen also deutlich unterscheidbare Sozial- und Lebensräume dar, die auch die für die vorliegende Arbeit wichtige schulische Sozialisation umfassen. Über die geteilte Umwelt, geteilte Normalitäten und Realitäten, über die Zuschreibung individueller, aber gemeinsamer Werthaltungen, Lebensstile und Freizeitgestaltung sowie über die untrennbare Verknüpfung von Umwelt und Subjekt bildet das Milieu die stabilste soziale Analysekategorie. In der Weltkonstruktion durch die Akteure\_innen und der milieubedingten Sozialisation oder sogar Enkulturation liegt die Verschränkung von Umwelt und Subjekt, die Bourdieu mit dem milieuspezifischen Habitus und der Inkorporation von gemeinsamen Weltdeutungen, Normen und Werthaltungen darstellt. Strukturelle Zuordnungskategorien in der Beschreibung sozialer Herkunft sind zwar noch Bestandteil der Analyse, treten aber hinter das konstruierende und konstruierte Subjekt zurück.

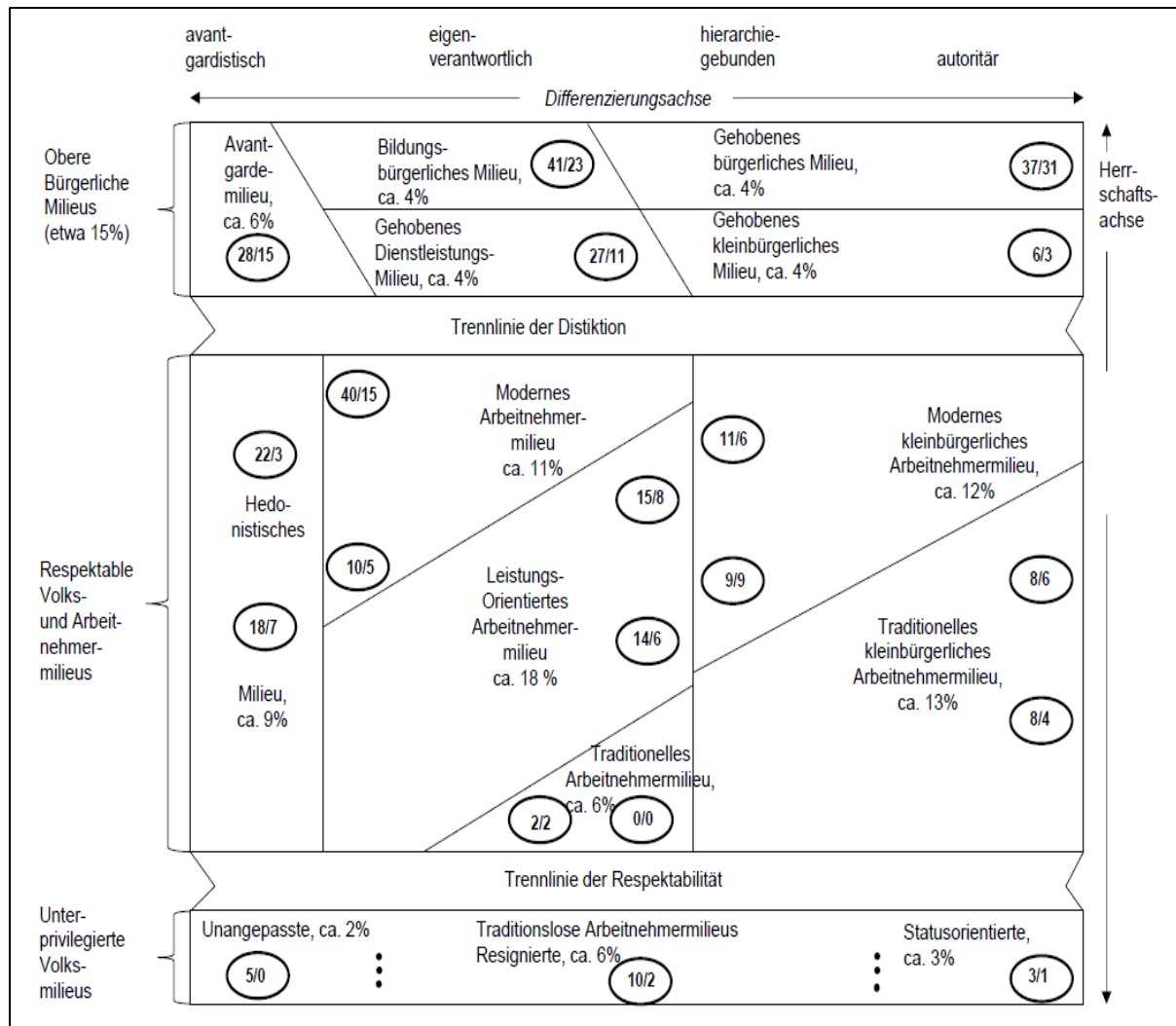
Das „Milieu“ gründet auf dem Paradigma „**sein**“.

### **Soziale Milieus nach Vester et al.**

Die vorliegende Arbeit legt das Milieukonzept nach Vester et al. als Analyserahmen zugrunde, da hier sowohl die Konstruktion durch handelnde Subjekte als auch hierarchisch-strukturelle Ungleichheitsmechanismen gleichwertig in die Analyse sozialer Stratifikation einfließen, anders als bei der Analyse durch das Heidelberger Sinus Institut, welche stark die subjektive Komponente fokussiert. Dazu wird der soziale Raum in drei Dimensionen aufgeteilt. Auf der horizontalen Achse wird die Arbeitsteilung dargestellt, welche Skalen der Technisierung von Arbeit und mit ihr die Vervielfältigung der Lebensstile umfasst. Die vertikale Achse bildet Herrschaftsverhältnisse ab, die Hierarchie der sozialen Ordnung, welche sich durch Kriterien wie „...Über- oder Unterordnung bzw. des Mehr oder Weniger von sozialen Chancen, Wohlstand, Macht und Einfluß [!]...“ (Vester et al 2001: 24) darstellen lässt. Die in die Tiefe führende Achse bezeichnet das Feld der Institutionen, welches verschiedene Handlungsfelder darstellt: Öffentlichkeit vs. Privatheit, Politisches vs. Wirtschaftliches etc.:



**Abb. 4: Soziale Milieus in Westdeutschland (2003)**



Quelle: Vester 2006: 12

Die Milieudefinition nach Vester et al. benutzt als Unterscheidungsinstrument u. a. das Habituskonzept, wobei der milieuspezifische Habitus jeweils als etwas Darstellbares, Messbares definiert wird. Wesentlich ist Vesters und anderer Analyse, dass die Vertikale, die Herrschaftsachse, in der ursprünglichen Analyse von 2001 durch unterschiedliche Habitus eingeteilt ist: So entspricht den respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus der Habitus der Distinktion – nach unten durch respektable Lebensführung und eine sichere und geachtete berufliche Position, nach oben durch den Status als Arbeitnehmer, als „kleine Leute“ (vgl. Vester 2006: 12f). Den modernen Arbeitnehmermilieus entspricht der Habitus der Arrivierten, den traditionellen Arbeitnehmermilieus der Habitus der Strebenden und den Traditionslosen Arbeitnehmermilieus der Habitus der Notwendigkeit (vgl. Vester et al. 2001: 48f).

Übertragen auf die Achse der Institutionen bedeutet dies, dass sie in gänzlicher Abhängigkeit vom jeweiligen Habitus zu definieren ist. Die Antwort auf die Frage, was beispielsweise Öff-

fentlichkeit und Privatheit bedeuten, muss dem habituellen Individuum selbst überlassen bleiben. Der dem jeweiligen Milieu eigene Habitus erschafft eine spezielle Öffentlichkeit, die nicht nur der individuellen Wahrnehmung unterliegt, sondern tatsächlich – im Sinne Schulz' – eine andere ist als die von anderen milieuspezifischen Wahrnehmungen erschaffene. Das Beispiel der Elternentscheidung am Übergang in die weiterführende Schule, welcher die eigenen Erfahrungen und Wissensbestände zugrunde liegen, verdeutlicht dies (vgl. Dahrendorf 1997: 229). Der Blick auf das Gymnasium hängt stark davon ab, ob den Eltern diese schulische Kultur vertraut ist. Aus der gymnasialen Sozialisation erwächst nicht nur der spezielle Habitus als Verhalten, Einstellung und die Art, „sich zu geben“, sondern auch die Konstruktion des Gymnasiums als ferne, abgehobene Eliteschule oder aber als Schule mit den besten Bildungsangeboten, die aber sehr wohl zu bewältigen ist. Die Konstruktion der divergierenden Realitäten in Bezug auf die tatsächliche Institution Gymnasium wird durch die unterschiedlichen Habitus beeinflusst (vgl. Helsper et al. 2009: 146ff.).

Bezogen auf Bourdieus hodologischen Raum determiniert die soziale Position des habituellen Individuums – also seine Milieuzugehörigkeit – nicht nur dessen Wahrnehmung, sondern auch die Interaktion dieser Person und seiner Angehörigen mit Institutionen und die Zugangsmöglichkeit zu gesellschaftlicher Macht. Insbesondere die Teilhabe an Gesellschaftsgestaltung, das Gefühl, gehört zu werden und ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu sein, werden von der Milieuzugehörigkeit determiniert (vgl. Bude 2008: 34). Aber auch die Behandlung konkreter Personen durch öffentliche Institutionen wird durch deren Wahrnehmung der sozialen Herkunft dieser konkreten Personen determiniert. So erhalten Kinder aus sozial privilegierten Milieus häufiger eine Gymnasialempfehlung am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Kinder aus sozial benachteiligten Milieus (vgl. Maaz/Nagy 2009: 178). Gleichzeitig vergrößert sich soziale Ungleichheit im Übergang zu höheren Bildungsgängen bei einer nicht bindenden Grundschulempfehlung. Es kann nachgewiesen werden, dass die höheren Bildungsaspirationen der „bildungsnahe“ Milieus in Bundesländern, welche die Elternentscheidung freigeben, einen größeren Abstand zu „bildungsfernen“ Milieus erzeugen. Die positive Beurteilung der Opportunitätskosten für hohe Bildungsabschlüsse, die Vertrautheit mit der Bildungsarena „Gymnasium“, vielleicht sogar mit der Hochschule und die Sicherheit im Umgang mit den dort formulierten Leistungserwartungen privilegieren die „bildungsnahe“ Milieus, indem sie dem Übergang das Unbekannte nehmen und direkte Anschlüsse an milieuinterne Erfahrungsräume beinhalten. Eltern aus „bildungsfernen“ Milieus erleben am Übergang in die Sekundarstufe I ein höheres Krisenpotential, das über die Wahrnehmung einer „Fehlplatzierung“ ausgelöst werden kann, womit „...ein enormer Transformationsdruck auf den individuellen Orientierungsrahmen ausgeübt wird.“ (Helsper et al. 2009: 148).



Die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit sozial unterprivilegierter Herkunft stellt wie bereits dargestellt ein schwerwiegendes gesellschaftliches und demokratiebezogenes Problem dar. Daher werden im Folgenden kurz die Beschreibungen sozial niedrig geachteter Milieus von Vester et al. und die des Sinus-Instituts verglichen, um den strukturellen Benachteiligungen dieser Milieus und ihren vielleicht bereits in der Konzeption angelegten Herrschaftsmechanismen auf die Spur zu kommen.

#### ***IV.6 Vergleich der unterprivilegierten Milieus nach Vester et al. und Sinus-Institut***

Da in der vorliegenden Arbeit die Lebenswege Jugendlicher im Übergangssystem analysiert werden und diese häufig aus den unterprivilegierten Milieus stammen, werden an dieser Stelle exemplarisch die Beschreibungen dieser Milieus von Vester et al. und des Sinus-Instituts gegenübergestellt. Dazu werden die Darstellung der „traditionslosen Arbeitermilieus“ von Vester et al. sowie „Prekäre“ der „Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH“ beleuchtet, mit dem besonderen Fokus auf der konzeptionellen Darstellung des Individuums. Denn bei einer hierarchisch ungleichen Verteilung von Kapital und Macht zwischen den Milieus können Selektionsprozesse entstehen, die zwar vermeintlich individuell zu verantworten sind, ihre Ursache aber in der Milieukonzeption haben.

##### **Das traditionslose Arbeitnehmersmilieu: Gelegenheitsorientierung (Vester et al. 2001)**

Dieses Milieu wird von Vester et al. beschrieben als durch Unstetigkeit und soziale sowie ökonomische Unsicherheit gekennzeichnet. Der zugeordnete Habitus ist der der Notwendigkeit; aus dem gewohnten Umgang mit Unsicherheit haben die Menschen Strategien und Ressourcen entwickelt, die sie für sozial unsichere Zeiten kompetent werden lassen, beispielsweise die „eingeübten Strategien“ der flexiblen Gelegenheitsorientierung“ (Vester et al. 2001: 92). Kennzeichnend für dieses Milieu sind ein niedriger Bildungsstatus sowie häufig wechselnde, prekäre Beschäftigungsverhältnisse als ungelernte Arbeiter\_innen

In dieser Milieukonzeption werden Menschen durch ihre Handlungen charakterisiert. So sind Personen, die vom Abbau der niedrigqualifizierten Arbeitsplätze in der produzierenden Industrie dauerhaft betroffen sind und sich mit ihrem Schicksal als „Langzeitarbeitslose“ scheinbar abgefunden haben, von den Personen unterschieden, die alles daran setzen, erwerbstätig zu bleiben. Vester et al. konstatieren für die erste Gruppe ein hohes Risiko für das Verharren in Resignation oder Anomie, resultierend aus Langzeitarbeitslosigkeit und der Wahrnehmung dauerhafter Erfolglosigkeit. Der zweiten Gruppe wird ein „virtuoser“ Umgang mit der Gelegenheitsstrategie, jede denkbare Chance auf bezahlte Arbeit zu ergreifen, um vor allem ihre Kinder vor dem sozialen Abstieg zu bewahren, bescheinigt. Vester et al. schreiben beiden Gruppen ein geschärftes Bewusstsein für soziale Stigmatisierungen zu, wobei die letztgenannte Teilgruppe durch ihr Bestreben, sich selbst zu erhalten, staatliche Bezüge vermeidet und auf

diese Weise diese spezielle Stigmatisierung verhindert. Dennoch gehen soziale Stigmata mit der Zugehörigkeit zu den traditionslosen Arbeitnehmermilieus einher und werden als chancenmindernd erlebt. (vgl. Vester et al. 2001: 92ff)

Der differenzierte Blick auf die sozioökonomischen Bedingungsstrukturen dieses Milieus und ihre Bezüge zu den unterschiedlichen Verhaltensweisen der Menschen, welche wiederum unterschiedliche Arrangements der Menschen mit den milieuspezifischen Gegebenheiten darstellen, zeichnet die Milieukonzeption nach Vester et al. aus. Wenngleich die individuellen Konstruktionsprozesse nicht außer Acht gelassen werden, sind doch die strukturellen Voraussetzungen mitverantwortlich für die unterprivilegierte Lage der Menschen. Die Individuen **sind** nicht ihrem Milieu entsprechend, sie richten ihre **Handlungen** nach der gemeinsamen Weltdeutung und dem gemeinsamen Habitus aus.

### **Die Prekären (Sinus-Milieus®)**

Die Milieus des Sinus-Instituts werden mit den substantivierten Adjektiven benannt, die ihre Mitglieder kennzeichnen. Die „Prekären“ werden durch Passivität, soziale Abgeschiedenheit sowie Konsumorientierung charakterisiert. Als starkes Verhaltensmotiv der Milieuangehörigen wird der Versuch, „Anschluss an Konsumstandards der breiten Mitte“ zu halten, beschrieben (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015a: 16). Orientierungslosigkeit und Exklusion werden als milieuprägend hervorgehoben, Zukunftsängste und Ressentiments charakterisieren die Einstellungen der Menschen dieses Milieus. Sie haben außer dem kompensatorischen Konsum keine aktive Strategie, sich mit ihren Milieugegebenheiten zu arrangieren. Die Haltung der Menschen wird als delegativ und reaktiv bezeichnet. Die „Prekären“ sind das einzige Milieu, welches in Gänze der Unterschicht zugeordnet wird. (vgl. Sinus-Institut 2015)

In dieser Kurzbeschreibung sowie der Betitelung der Milieus mit Eigenschaften findet eine Individualisierung von Verantwortung für soziale Benachteiligung statt. Diese ist die einzige strukturelle Komponente in der Milieubeschreibung, ansonsten werden ausschließlich Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen der Milieuangehörigen beschrieben, welche wiederum ausschließlich negativ sind. Im Milieu-Modell des Sinus-Instituts wird das prekäre Milieu konstituiert durch Verhaltensweisen und Persönlichkeitsdispositionen seiner Mitglieder, die zwar mit der milieuspezifischen Bedingungsstruktur „soziale Benachteiligung“ korrespondieren, aber nicht von ihr beeinflusst sind. Reaktiv und delegativ kompensatorisch konsumierend zu sein, über starke Ressentiments und Zukunftsängste zu verfügen und den Rückzug in das eigene soziale Umfeld anzutreten, ist in diesem Milieukonzept ausschließlich selbstverschuldet. (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015a: 16)

Die Sinus-Milieukonzeption hält, was sie verspricht, sie zeichnet ein Bild von „...Zielgruppen, die es wirklich gibt...“ (Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015a: 3). Damit gelingt eine

Konstruktion von gesellschaftlicher Realität, in der Menschen so sind, wie die Milieubesreibungen darstellen.

#### **IV.7 Zwischenfazit**

Zur Darstellung ungleicher sozialer Herkunft werden im Laufe des letzten und vorletzten Jahrhunderts unterschiedliche Konzeptionen verwendet, von denen hier drei kurz vorgestellt wurden. Während das Milieu in Taines Analyse „Die Entstehung des modernen Frankreich“ sowie in Durkheims „Über soziale Arbeitsteilung“ am Ende des 19. Jahrhunderts als sozialwissenschaftliche Kategorie etabliert wird, bedient sich die sozialwissenschaftliche Analyse in der Folge eher des Begriffs der Klasse, welcher in seiner Konzeption zunächst wesentlich auf den Marxschen Klassenbegriff rekurriert. Diese nimmt die Einteilung von Menschen ausschließlich in Bezug auf den (Nicht-)Besitz ökonomischen Kapitals sowie ihrer Verhaftung in notwendiger Erwerbsarbeit vor. Das grundlegende Paradigma des Klassenbegriffs ist „**Haben**“.

Damit ergibt sich für den Klassenbegriff die Orientierung an Äußerlichem. Wenngleich die Klassenlage des Proletariats am Beginn des 20. Jahrhunderts von ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen und materieller Not gekennzeichnet ist und ein sozialer Aufstieg aus eigener Kraft fast unmöglich ist, so sind doch nicht die Individuen für ihre ausweglose und unterprivilegierte Lage verantwortlich, sondern die gesellschaftlichen Strukturen, die diese Lage konstituieren.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird zur Analyse sozialer Ungleichheiten in der jungen Bundesrepublik Deutschland der Begriff der sozialen Schicht relevant. Dieser fokussiert nicht vor allem ökonomischen Besitz, sondern nimmt die Einteilung von Individuen hauptsächlich aufgrund ihrer beruflichen Positionen und Bildungsabschlüsse vor. Die sozialen Schichten sind vertikal geordnet und stellen ein durchlässiges Modell sozialer Stratifikation dar. Auf- und Ab-Bewegungen im sozialen Raum sind aufgrund von Veränderungen in der Erwerbsposition und/oder der akkumulierten Bildung möglich.

Das Schichtenmodell bildet die gesellschaftlichen Bedingungen der so genannten Arbeitermergesellschaft während der 1950er, 1960er und 1970er Jahre in der BRD ab. Vollbeschäftigung und Bildungsexpansion stellen wesentliche Rahmenbedingungen des Lebens dar. Die Öffnung der höheren Bildungssegmente für große Bevölkerungsgruppen ermöglicht den Aufstieg Vieler. Sichere Arbeitsplätze im industriellen Bereich bieten auch gering oder nicht beruflich Qualifizierten eine langfristige Erwerbsperspektive. Soziale Benachteiligung stellt sich als durch eigene Leistung überwindbar dar. Zwar stellt das Schichtmodell bereits das Individuum und seine Leistung in den Vordergrund, indem es über die Parameter Bildungsabschlüsse und Erwerbsposition die soziale Einteilung vornimmt. Aber auch diese Parameter bleiben dem Individuum äußerlich und somit veränderlich. Bei hoher Leistung verspricht das

Schichtmodell sozialen Aufstieg. Die zugrunde liegenden Paradigmen sind „**ausüben und innehaben**“.

Für die Analyse sozialer Ungleichheiten am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Kategorie Milieu relevant. Sie antwortet auf eine zunehmende Individualisierung von Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie auf grundlegende Paradigmenwechsel, wie z. B. die zunehmende Verwendung des Kompetenzbegriffs, welcher in allen Segmenten des Bildungssystems den der Qualifikation ergänzt und z. T. überlagert. Das kompetente, eigenverantwortliche und selbstständig handelnde Individuum konstruiert sowohl seine eigene Biografie als auch seine gesellschaftliche Umwelt. Indem das Milieu die subjektiven Konstruktionsanteile der Menschen darstellt und zur sozialen Umgebung in Beziehung setzt, verweist es auf die individuellen Möglichkeiten, den „neuen“ Anforderungen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt begegnen zu können.

Milieus nehmen die Individuen in Gänze in den Blick. Sie werden konstituiert von Menschen gleicher Gesinnung, mit ähnlichen Lebensstilen, Werthaltungen, Konsum- und Kulturgewohnheiten sowie Habitüs. Die Milieus werden konstruiert von den ihnen Angehörigen, gleichzeitig prägen sie die in ihnen Aufwachsenden auf ihre milieuspezifische Art und Weise. Milieus und Individuen werden unzertrennlich, ihr grundlegendes Paradigma ist „**sein**“.

In diesem Paradigma liegt, wie die Konzeption des Sinus-Instituts verdeutlicht, die Gefahr des strukturblienden Blicks auf Menschen. Indem die Angehörigen bestimmter Milieus als gebildet, mit einer ausgereiften, differenzierten Persönlichkeit versehen sowie leistungsorientiert entworfen werden, die Angehörigen unterer Milieus als reaktiv, im Konsum verhaftet und ungebildet, werden sowohl herrschaftserhaltende Strukturen, wie z. B. Übergangsempfehlungen aufgrund milieubezogener Wahrnehmungen von Lehrkräften oder von Distanz zu gesellschaftlich relevanten Bildungsinstitutionen geprägte Elternentscheidungen hinsichtlich der Schulwahl, ausgeblendet als auch Veränderungsprozesse und –bemühungen sinnlos. Politische Maßnahmen zur Egalisierung von Bildungschancen beispielsweise werden durch eine solch starre Milieukonzeption ad absurdum geführt.

Denn eben wegen der Einbeziehung des Individuellen in soziale Kategorien entsteht ein wesentlicher Kritikpunkt am Konzept der sozialen Milieus. Werden Individuen über ihre Milieugehörigkeit charakterisiert, ohne die z. T. sehr gut verborgenen strukturellen Begrenzungen des Milieus ausreichend darzustellen und bezüglich der Einflüsse auf das individuelle Verhalten zu untersuchen, liegt die Gefahr eines gouvernementalen Umgangs mit der Kategorie Milieu nahe. Es scheint kein Zufall zu sein, dass die Bildungssysteme der Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahre wesentlich mehr Chancengleichheit gewährt haben als sie es aktuell tun, obwohl die gegliederte Struktur zur damaligen Zeit stärker ausgeprägt war als heute. Dem

Schichtmodell, welches die zeitgenössische Sozialstrukturanalyse bestimmte, wohnen starke vertikale Mobilitätsannahmen inne. Diese Mobilitätsannahmen fehlen einigen Milieukonzeptionen, wodurch soziale Benachteiligungen verfestigt werden.

Das Milieumodell nach Vester et al. wirft einen differenzierten Blick auf die Angehörigen der unterprivilegierten Milieus, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. In der qualitativen Studie wird dieses Konzept für die Interviewauswertung herangezogen. Denn Vester et al. nehmen im Gegensatz zu den Sinus-Milieus nicht nur die Subjektformationen und sozialen Praktiken der Milieuangehörigen in den Blick, sondern ermöglichen ebenso die Analyse der zugehörigen symbolischen Ordnungssysteme, der Institutionen sowie der sozialen Strukturen im Sinne einer intersektionalen Untersuchung nach Walgenbach (vgl. Walgenbach 2014: 66)

Im Vergleich der Konzeptionen unterprivilegierter Milieus des Sinus-Instituts und der Forschergruppe um Vester wird deutlich, wie unterschiedlich der Eigenanteil der Menschen an ihrer Milieukonstruktion dargestellt wird. Die Forscher\_innengruppe um Vester zeichnet ein differenziertes Bild der „traditionslosen Arbeitermilieus“: Unterschieden werden Menschen, die hoch kompetent auf die stigmatisierende und sozial exkludierende Umwelt mit den Strukturen der Notwendigkeit reagieren von Menschen, die angesichts ihrer Soziallage resignieren. Bereits die Namensgebung des Milieus vermittelt einen Bezug zur Arbeit bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Entwurzelung. Neben einer Untergruppe mit resignativer Grundhaltung werden auch die Ressourcen dargestellt, welche Menschen einer weiteren Teilgruppe entwickeln, um den spezifischen, sehr unsicheren und ökonomisch eingeschränkten, alltäglichen Lebensbedingungen zu begegnen. Der Weg in die Resignation und Erfolglosigkeit ist nur einer unter mehreren Optionen. Indem Vester et al. hervorheben, dass dieser Weg durch eine besonders schwierige Situation am Arbeitsmarkt beeinflusst ist, wird einerseits eine Benachteiligungsstruktur beschrieben, welche nicht in der Person liegt, und andererseits ein Anknüpfungspunkt für eventuelle politische Interventionen geboten.

Die Darstellung des „Prekären Milieus“ des Sinus-Instituts skizziert ebenfalls das Alltagsleben der Menschen, welches als von Zukunftsängsten, Ressentiments und Orientierungslosigkeit geprägt beschrieben wird. Jedoch stellt diese Analyse hinsichtlich des Verhaltens der Menschen die ökonomische Perspektive in den Mittelpunkt, indem als einzig aktive Strategie das Konsumverhalten beschrieben wird (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015a: 16). Auf diese Weise nimmt das charakteristische und charakterisierende Konsumverhalten fast allen Raum ein, der für die Analyse der „Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehung zu Mitmenschen und Mentalitäten“ (Hradil 2006: 4) vorgesehen ist. Das so entstandene Bild dieses Milieus lässt wenig Differenzierung zu, wovon insbesondere die Außenwahr-

nehmung der Milieuangehörigen betroffen ist. Darüber hinaus bezieht sich die Darstellung dieses Milieus ausschließlich auf den privaten Bereich; öffentliche oder in Bezug zum Erwerbsleben stehende Lebensweisen und Werthaltungen werden nicht dargestellt.

Wenngleich die Beschreibungen von Vester et al. mit denen des Sinus-Instituts Ähnlichkeiten aufweisen, so treffen sie doch stark voneinander abweichende Aussagen bezüglich der Individuen. So beschreibt beispielsweise das Sinus-Institut den Rückzug der Menschen ins eigene soziale Umfeld und attestiert ihnen eine delegative/reaktive Grundhaltung, Vester et al. beschreiben ebenfalls eine starke Orientierung am eigenen Milieu, hervorgehoben werden jedoch subjektive Ressourcen und Tugenden wie gegenseitige Hilfe, Anlehnung an feste Partner und Gruppen (vgl. Vester et al. 2001: 93). Der gleiche Umstand weist im einen Fall hohe passive Werte, im anderen Fall hohe aktive und eigenverantwortliche Aspekte auf. Werden Menschen als Konstrukteure\_innen ihrer Umwelt wahrgenommen, wie es das soziale Milieu als Stratifikationsmodell postuliert, so eignet sich die Milieukonzeption von Vester et al. besser zur Abbildung dieser Konstruktionsleistung.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet die Verwendung der Milieukonzeption nach Vester et al. und ihr Vergleich mit der bekannten Konzeption der Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH die Darstellung von Zuschreibungspraxen und Individualisierungen in der unterschiedlichen Verwendung des Milieubegriffes als Korrelat sozialer Herkunft. Insbesondere durch den Vergleich wird sichtbar, dass bereits die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Naturalisierungs- und Individualisierungstendenzen offenlegen, aber auch verschleiern kann. Die differenzierte und strukturell-institutionelle Darstellung nach Vester et al. entwirft ein detailreiches Bild von Milieus, die ihren Angehörigen Verhaltensdivergenzen zugestehen. Die Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH hingegen bezieht den strukturell-institutionellen Rahmen lediglich als Referenz für die Abbildung der Milieus, „wie sie wirklich sind“ ein, ohne ihn zu hinterfragen. Das „Sein“ in dieser Darstellung ist für die Entdeckung struktureller Benachteiligung hinter allgemeinen Naturalisierungsprozessen wesentlich.

Neben der sozialen Herkunft ist für die vorliegende Arbeit die Diskriminierungskategorie „Geschlecht“ relevant, da die Forschungsfrage sich auf die Tatsache des zunehmend schlechteren Schulerfolgs junger Männer und insbesondere deren vermehrte Einmündung in Maßnahmen des so genannten Übergangssystems richtet. Daher werden in den folgenden Kapiteln die Kategorie „Geschlecht“ sowie ihre Ausprägung „Männlichkeit(en)“ kurz dargestellt.

## V Geschlecht

Die Kategorie „Geschlecht“ stellt für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit einen zweiten herausgehobenen Analysefokus dar, da die Diskussion um Bildungsbenachteiligung aktuell vor allem geschlechtsbezogen geführt wird. Den Diskursen um die Benachteiligung von Jungen und jungen Männern im deutschen Bildungssystem liegen unterschiedliche Konzeptionen von „Geschlecht“ zugrunde, welche im vorliegenden Kapitel kurz vorgestellt werden. Der Überblick stellt wesentliche Bezugspunkte für die Interviewauswertung zur Verfügung, allerdings kann an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

### *V.1 Problemstellung in Bezug auf die Kategorie Geschlecht*

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist von Interesse, wie sich die individuelle Geschlechtszugehörigkeit auf schulische Leistungen und damit auch auf den Übergang von der Schule in den Beruf auswirkt. Von besonderer Relevanz ist dabei die Betrachtung so genannter „geschlechtsspezifischer“ Verhaltensweisen und –erwartungen im schulischen Kontext, da ihnen häufig unterstellt wird, verantwortlich für die Benachteiligung männlicher Kinder und Jugendlicher im allgemein bildenden Schulsystem zu sein (vgl. z. B. Christ 2015; Guggenbühl 2012: 140ff). Geschlechtsbezogenes Verhalten sowie Verhaltenserwartungen oder –zumutungen an eine Person scheinen sich auf gesellschaftlich vorgegebene **komplementäre** Schemata zu „Geschlecht“ zu beziehen. Öffentliche Diskurse über geschlechtsbezogene Benachteiligung haben häufig die Differenz der Geschlechter zum Thema: Männer und Frauen besetzen unterschiedliche Berufsfelder (vgl. z. B. BMBF 2014: 25f), verfolgen unterschiedliche Lebensentwürfe (vgl. z. B. Allmendinger 2009a: 65), verhalten sich unterschiedlich (vgl. z. B. Maccoby 2000: 22; Guggenbühl 2012: 14ff; Matzner/Tischner 2012: 422). Weiblichkeit und Männlichkeit werden voneinander abgegrenzt und als „natürlich“ feststellbare Charaktereigenschaften dargestellt. In der öffentlichen Diskussion um die „Feminisierung der Erziehung“ im Elementar- und Primarbereich als einer möglichen Ursache der schulischen Benachteiligung von Jungen erscheint immer wieder die Figur des „Anderen“ in der Person des Erziehers, Grundschullehrers oder des Jungen, der mit den Vorgaben in der Schule „von Natur aus“ nicht zurechtkommen kann, da diese eine „feminisierte“ Pädagogik vertrete:

„Jungs müssen heute in der Schule Dinge tun, **die sie überhaupt nicht können**: alles, was ganz gleichmäßig und regelmäßig verläuft. Sie können dagegen sehr schnell in Bildwelten interagieren und reagieren. Im Visuellen sind die Jungen hochgradig effektiv. Das spielt aber in der Schule keine Rolle. Es wird von links nach rechts gelesen und dann wieder von vorn. Alles verläuft gleichmäßig: Stillsitzen und Zuhören. Die Jungs werden in dieser Lust von Ordnung schier verrückt.“  
(Bergmann zit. n. Schönmann 2008; [Hervorh. d. Verf.] )

Die Annahme zweier grundsätzlich, unaufhebbar verschiedener Geschlechter beinhaltet über die Konstruktion von komplementärer Differenz hinaus eine auf gesellschaftlichem Konsens

beruhende Hierarchie. In der medial geführten Diskussion werden wichtige Sozialisationsinstanzen in der Kindheit durch die differenztheoretische Argumentation abgewertet: Familie, Kindergarten und Grundschule werden als feminisiert und vor dem Hintergrund eines heterosexuellen und deshalb „optimalen“ Geschlechterensembles als defizitär konstruiert. Männlichkeit und Weiblichkeit werden als „natürlich“ grundlegend komplementär aufgebaut, ein Geschlecht kann nicht die Aufgaben des anderen übernehmen:

„In der Grundschule fehlen Männer

- als Rollenbilder und Rollenvorbilder (speziell für Jungen),
- als konkrete Erfahrungsmöglichkeit für Kinder, die ihren Vater nicht oder kaum kennen und erleben,
- als alltagstaugliche „Alternativmodelle“ zu überholten tradierten Männerrollen und medialen „Supermännern“ aus TV-Krimis, Videospielen u. ä.,
- als reale Bezugsgrößen und Korrektiv für Kinder, die ihre Väter eher negativ erfahren, weil sie z.B. durch Arbeitslosigkeit ihre Bedeutung verlieren oder durch Alkoholabhängigkeit o.a. keine positiven, verlässlichen Beziehungen aufrechterhalten können,
- als spezielle Bezugspersonen, an denen sich die Kinder, insbesondere die Jungen, auch mit ihren Konflikten abarbeiten können,
- als Experten für das eigene Geschlecht, sowohl für die Jungen wie auch für die Mädchen,
- als Experten für „Männer-Themen“ wie Fußball, Autos u. ä. (selbst wenn Kolleginnen manches Mal mehr Ahnung davon haben!),
- um Jungen notwendige geschlechtsspezifische Lernerfahrungen und Lernwege zu ermöglichen,
- den Eltern als spezielle Ansprechpartner mit teilweise anderen Sichtweisen und Problemlösungsstrategien,
- auch den Kolleginnen als „Experten“ über spezifische Bedürfnisse, Möglichkeiten und Zumutbarkeiten für Jungen.“

(Kuckero 2007)

Das aufgeführte Zitat verdeutlicht einerseits die Konstruktion von Heteronormativität bezüglich pädagogischer Institutionen. Männer und Frauen stellen notwendige Ergänzungen einer ganzheitlichen Notwendigkeit dar **und** ein Geschlecht allein kann nicht die gleiche Qualität in der



Erziehung erreichen wie beide zusammen. Andererseits wird „Weiblichkeit“ hier als grundlegend defizitär konstruiert: Selbst wenn Frauen mehr über Fußball oder Autos wissen als ihre Kollegen, sind doch diese als Experten zu bevorzugen. Die Kenntnis über bestimmte, der männlichen Sozialisation zugeschriebene Spielzeuge, benötigt das „Männliche“, um als Expertentum anerkannt werden zu können.

Das Modellprojekt „Mehr Männer in Kitas“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ aus dem Jahr 2011 verwendet eine ähnliche Argumentation. Auch hier werden Erzieher als Ausgleich für fehlende männliche Bezugspersonen in Familien und als Erweiterungen eines ausschließlich weiblichen und daher eingeschränkten Erfahrungsraums dargestellt; ihre Abwesenheit soll Gewalt, Aggression und ein unsicheres Bindungsverhalten bei männlichen Kleinkindern befördern (vgl. BMFSFJ 2015a: 14). Vier Jahre später hingegen kommt die ebenfalls vom BMFSFJ in Auftrag gegebene Tandem-Studie zu einem völlig anderen Ergebnis: Über die Analyse standardisierter Einzel- und Gruppensituationen sowie leitfadengestützter Interviews wird der Frage nachgegangen, ob das Geschlecht der Pädagogen\_innen für die Interaktion mit Kindern relevant ist. Das zentrale Ergebnis der Studie lautet:

„Auf Basis dieser Stichprobe ergibt sich als erster zentraler Befund, dass das Geschlecht der Fachkräfte an sich keinen nachweisbaren Einfluss darauf hat, wie diese sich generell gegenüber Kindern zwischen drei und sechs Jahren verhalten. Hinsichtlich der erfassten fünf Dimensionen fachlicher Standards und der Art und Weise der Interaktion mit den Kindern in der standardisierten Einzelsituation unterscheiden sich die männlichen und weiblichen Fachkräfte der Stichprobe *nicht*.“ (BMFSFJ 2015b: 31; [Hervorh. im Orig.])

Obwohl viele Analysen individuellen Verhaltens nachweisen, dass Unterschiede im Verhalten der Geschlechtergruppen wesentlich geringer sind als die Unterschiede zwischen Individuen des gleichen Geschlechts (vgl. z. B. Bischof-Köhler 2006: 37), behält der Glaube an geschlechtlich begründete Verhaltensunterschiede eine hohe Relevanz, insbesondere, wenn pädagogische Interventionsmöglichkeiten zum Abbau von Ungleichheiten gesucht werden. Das „Geschlecht“ sowohl des benachteiligten Schülers als auch der benachteiligenden Lehrerin und sogar der benachteiligenden Struktur in Form der „Feminisierung von Bildung vom Kindergarten bis zur Grundschule“ (Matzner/Tischner 2012: 422) oder des „feminisierten Berufs“ der Grundschullehrkraft (Lonnemann 2006) werden in Diskussionen häufig als Ursache für strukturelle Benachteiligungen männlicher Kinder und Jugendlicher genannt.

Auf diese Weise werden zum einen geschlechtsbezogene Verhaltensunterschiede als unveränderbare, „natürliche“ Ausgangspunkte pädagogischer Interventionen. Diese Naturalisierung erschwert eine herrschaftskritische Diskussion, welche die Herstellung des geschlechtsbezogenen Verhaltens und seiner Wahrnehmung mit ihren gesellschaftlichen Folgen zum Thema

hat. Zum anderen werden weitere Ungleichheitsstrukturen wie die soziale oder ethnische Herkunft vom prominenten „Geschlecht“ überdeckt, was wiederum herrschaftskritische Diskussionen über Ungleichheitsstrukturen im Bildungssystem erschwert. Gleiches gilt für die geschlechtlichen Akteure\_innen: „Geschlechtsunterschiede“ bleiben relevant, vor allem in lebensbestimmenden Entscheidungen wie der ersten Berufswahl oder in der Frage der Unterbrechung der Berufsbiografie nach der Geburt des ersten Kindes bzw. für oder gegen eine Teilzeit-Erwerbstätigkeit zugunsten der familiären Sorgearbeit. Die sich hieraus ableitenden Folgen für Lohnungleichheiten, Renteneinbußen, verminderte Aufstiegschancen und häufig prekäre wirtschaftliche Lagen von Ein-Eltern-Familien werden nicht auf strukturelle Ungleichheiten zurückgeführt, sondern auf individuelle Entscheidungen im Lebenslauf, die mit unterschiedlichen, vom Geschlecht beeinflussten Präferenzen zu begründen sind (vgl. z. B. Bischof-Köhler 2010: 156ff; Becker 2007: 266)

Warum ist dies so? Im Sinne einer gerechten, demokratischen Gesellschaft, in der niemand „... wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden [darf].“ (BpB 2015: Art. 3, Satz 3; [Einf. d. Verf.]), scheint es notwendig, die Ursachen der Differenzen im (Entscheidungs- und Bildungs-) Verhalten zu kennen. Diese Suche nach Ursachen schließt die Identifikation von Herrschaftsmechanismen im Diskurs um „Geschlecht“ ein, um die Prozesse nachverfolgen zu können, die etablierte geschlechts- und sozialisationsbezogene Hierarchien aufrechterhalten.

Das vorliegende Kapitel widmet sich daher dem Phänomen „Geschlecht“, um seine wesentlichen Einflüsse auf die Wahrnehmung von Individuen herauszustellen, da sich aktuell geschlechtsbezogene Ungerechtigkeiten in der Schule sowie am Übergang Schule-Beruf manifestieren. Jungen sind häufiger in den niedrigeren Schulformen und im Übergangssystem vertreten als Mädchen, Mädchen besuchen häufiger als Jungen die Gymnasien oder gymnasialen Bildungsgänge (vgl. z. B. Moschner 2010: 183). Diesbezüglich stellt sich der Schul- und Berufspädagogik – analog zu Teubner 2010 – die Herausforderung, die Kategorie „Geschlecht“ so zu konzeptualisieren, dass die Formen und Ursachen der Geschlechter-Ungleichheiten im allgemein bildenden Schulsystem und am Übergang Schule-Beruf bezüglich des weiblichen sowie des männlichen „Geschlechts“ angemessen erfasst werden können. Auf diese Weise könnten beide „Geschlechter“ gerechter beurteilt werden und ihnen ähnliche Chancen für den Berufseintritt gesichert werden.

Budde, Scholand und Faulstich-Wieland diskutieren in diesem Zusammenhang die Definition einer „geschlechtergerechten Schule“: „Geht es um „Gerechtigkeit für die Geschlechter“ oder darum, „den Geschlechtern gerecht [zu] werden?“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008: 11; [Einf. d. Verf.]). Die Beantwortung der Frage beinhaltet unterschiedliche Ausrichtungen von Schule und

Pädagogik. Wird das Konstrukt der „Gerechtigkeit für die Geschlechter“ zu Grunde gelegt, so verfolgt Schule die Ziele einer geschlechterunabhängigen Gleichberechtigung, der Gewährung gleicher Chance und des Abbaus von Stereotypen. Wird jedoch das Ziel verfolgt, „den Geschlechtern gerecht zu werden“, so ist der theoretische Ausgangspunkt eine angenommene „natürliche“ Differenz zwischen zwei Gruppen von Individuen. Werden diese geschlechtsbezogenen Unterschiede als Konstanten wahrgenommen, welche das Verhalten der Individuen eines Geschlechts beeinflussen, so ist die „gerechte“ Folge eine Ungleichbehandlung der Geschlechter. (vgl. ebd.)

Welches Vorgehen Akteure\_innen in der Schule, am Übergang Schule-Beruf und in der Bildungspolitik verfolgen, hängt wesentlich ab von ihren „Alltagstheorien über ‚Geschlechter‘“ (Collmer 2001: 3) ab. Insbesondere Lehrkräfte als Multiplikatoren\_innen von Bildung und Erziehung sind gehalten, ihre alltäglichen Theorien zu „Geschlecht“ zu reflektieren und zu überprüfen. Diese Fähigkeit ist Bestandteil einer professionellen Genderkompetenz, welche einerseits auf einer fundierten Wissensbasis über Theorien zu Geschlecht aufbaut und andererseits eine Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Wahrnehmungen fördert.

Aktuell werden in der Wissenschaft sowohl Theorien zu „natürlichen“ Geschlechterdifferenzen als auch zur sozialen Konstruktion von Geschlecht diskutiert. Diese Diskussion ist wesentlich in Bezug auf eine geschlechtergerechte Konzeption schulischer, beruflicher oder akademischer Bildung. Eine differenztheoretische Sichtweise, in der den „Geschlechtern“ wesensmäßige Unterschiede attestiert werden, begünstigt eine gesonderte Behandlung des jeweiligen Geschlechts. (De-)Konstruktivistische Theorien verlangen hingegen eine reflexive Haltung gegenüber geschlechtlichen Personen, die dazu angelegt ist, den Prozess des Konstruierens der Unterschiede zu hinterfragen und so außer Kraft zu setzen. Während erstere eher statisch argumentiert, fokussieren letztere den Prozess der Konstruktion von „Geschlecht“ als Diskriminierungskategorie und gleichzeitig die Möglichkeit ihrer Veränderung.

Der Streit zwischen „natürlichem“ Geschlecht und seinen Bestimmungen und „gemachtem“ Geschlecht und seinen impliziten Herrschaftsstrukturen ist nicht neu. Sowohl die feministische Forschung des 20. Jahrhunderts als auch die Frauenbewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts tragen ihn aus. Das vorliegende Kapitel beleuchtet daher zunächst in Kürze die Polarisierung von bürgerlichem und proletarischem Flügel der ersten Frauenbewegung als Ausdruck eines Kampfes um geschlechtsbezogene Deutungshoheit. Im Anschluss werden unterschiedliche theoretische Zugänge zu Geschlecht vorgestellt, um ihren Gehalt auf Konstruktion und mögliche Dekonstruktion von Herrschaft in der Kategorie Geschlecht aufzuzeigen.

## **V.2 Geschichte der Geschlechterforschung**

Die im 20. Jahrhundert an Hochschulen etablierte Frauen- und Geschlechterforschung geht zu Beginn einher mit einer politischen Bewegung, die sich gegen die Benachteiligung von Frauen im öffentlichen und politischen Leben wendet. Die neue Frauenbewegung beginnt für die Bundesrepublik Deutschland in den späten 1960er Jahren, von ihr beeinflusst etablieren sich wissenschaftliche Forschungen unterschiedlicher Disziplinen zu „Geschlecht“ und dessen Auswirkungen (vgl. Nave-Herz 1993: 81f).

Der politische Kampf um gleiche Rechte in Politik und Bildung für Frauen beginnt in Deutschland jedoch ein gutes Jahrhundert früher: Ende der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts etablieren sich Frauenverbände, die historisch unter dem Begriff „erste Frauenbewegung“ zusammengefasst werden. Ein bürgerlicher und ein proletarischer Flügel bilden sich heraus (letzterer differenziert sich nach der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert weiter in eine radikale und eine gemäßigte Strömung). Die bürgerliche Frauenbewegung legt einen größeren Schwerpunkt auf Zugangsrechte von Frauen zu höherer Bildung, der proletarische Flügel betont stärker die Forderung nach gleichen politischen Rechten und sozialer Gleichstellung. Dennoch sind insgesamt die gesellschaftlichen Einflüsse bürgerlicher Ideale größer als die Forderungen des proletarischen Flügels. Gleiche Rechte für Frauen im Zugang zum Bürgerinnenstatus und zur Bildung stellen Ziele dar, denen sich die meisten Frauen anschließen können. Viele der Wortführerinnen beider Flügel entstammen dem Bürgertum und insbesondere nach 1900 wird die Forderung nach Ermöglichung bürgerlicher Familienformen auch für das Proletariat vielfach artikuliert. Insbesondere das bürgerliche Mutterbild im Kreise der geschlechterbezogen arbeitsteilig organisierten Familie wird zum gesamtgesellschaftlichen Leitbild, welches lange Zeit familien- und sozialpolitische Interventionen legitimiert (vgl. Benner 2008: 63; Friese 1991:23ff; Nave-Herz 1993: 49f)

Die Diskussion um Gleichheit oder Differenz der „Geschlechter“ ist bereits in der ersten Frauenbewegung nachweisbar: Die Forderung nach gleichen Rechten wird im bürgerlichen Flügel argumentativ mit der Figur unterschiedlicher Geschlechtscharaktere gestützt, deren gemeinsames Auftreten und komplementäre Besetzung verschiedener Arbeitsbereiche in der Öffentlichkeit ein gesamtgesellschaftlicher Nutzen unterstellt wird. Um dies zu verdeutlichen, wird in der bürgerlichen Frauenbewegung das Theorem der „geistigen Mutterschaft“ geprägt:

„So kann unsere Forderung nur sein: Gebt die mechanische Arbeitsteilung auf, damit die organische, die wesensgemäße Arbeitsteilung sich vollziehen kann. Gebt der Eigenart beider Geschlechter nebeneinander vollen Raum auf allen Kulturgebieten; nur dann wird sich herausstellen, wo etwa dennoch besondere Kräfte auch auf besondere Gebiete hinweisen; es liegt in der Natur der Sache, daß [!] sie dann auch ohne mechanischen Stoß von außen her diese Gebiete mit Vorliebe aufsuchen werden. [...] Und da die Mutterschaft, so einseitig sie sich heute entwickelt

hat, der Urquell alles sozialen Denkens ist, der in diesen großen Gestalten zu mächtiger Lebensäußerung gelangt, so scheint mir aus der ganzen bisherigen Erörterung der Schluß [!] hervorzugehen: überall da, wo es sich um ein lebendiges, hilfreiches Wirken von Mensch zu Mensch und für Menschen handelt, um die ganze weitverzweigte Tätigkeit, die wir unter dem Namen soziale Hilfsarbeit zusammenzufassen pflegen, da ist, wie schätzenswert und wichtig die Mitarbeit des Mannes sein mag, die königliche Domäne der Frau der Zukunft.“ (Lange 1964: 17ff)

Indem Lange die Mutterschaft als „Urquell sozialen Denkens“ identifiziert, naturalisiert sie soziale Kompetenzen als originär weiblich, die der Frau ihre „königliche Domäne“, dem Mann lediglich eine Mitarbeit sichern. Mit dieser Naturalisierung von Differenz ist die Forderung nach gleichberechtigtem Zugang aller Geschlechter zu allen Lebensbereichen – zum Beispiel der frühkindlichen Betreuung – eine definitive Absage erteilt.

Aber nicht alle Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung argumentieren aus der Position der naturalisierten Verhaltensdifferenz heraus. So leugnet Hedwig Dohm zwar nicht sichtbare Unterschiede zwischen Männern und Frauen, nimmt sie aber nicht als naturgegeben an und begründet hierauf auch nicht ihre Forderung nach Gleichberechtigung:

„Die Unterschiede der männlichen und weiblichen Seele mögen sein, welche sie wollen, sie dürfen und sollen die Frauen nicht hindern, nach höchster Vervollkommenung zu ringen. Vervollkommenung aber heißt die schrankenlose Erweiterung der geistigen Erkenntniß [!] und Thätigkeit [!], und bis zu einem gewissen Grade auch der körperlichen.“ (Dohm 1986: 55)

Zwar gesteht Hedwig Dohm den „Geschlechtern“ Unterschiede in der Seele zu, indem sie diese aber nicht ernst nimmt und schon gar nicht als Argumentationsgrundlage für Politik betrachtet, nimmt sie Abstand von einer differenztheoretisch gestützten Argumentation. Unterschiede in der heterogenen Gruppe der Frauen interessieren Dohm mehr, sie verbindet diese in einer intersektional-analytischen Vorgehensweise mit den Kriterien der sozialen Herkunft, der Lebenslage und der genossenen Erziehung:

„In der That [!] unterscheiden sich die Frauen in gewissen Grundzügen ihres Charakters, gerade wie die Männer je nach ihrer Lebenslage, ihrer Klasse, ihrer Erziehung.“ (Dohm 1986: 13).

Die Lebenswelten bürgerlicher Frauen unterscheiden sich komplett von den Lebenslagen proletarischer Frauen. Das Leben der Arbeiter\_innen ist von Lohnarbeit unter oft menschenunwürdigen Bedingungen und in der Folge von Verelendung auch der Kinder geprägt. Es kommt zu einer Intensivierung der Bemühungen der Frauenbewegung, Clara Zetkin wird zur führenden Kraft des sozialistischen Flügels (vgl. Benner 2008: 61ff). Sie fordert „...nicht die Übernahme eines bürgerlichen Ideals von (geistiger) Mütterlichkeit zum Heil der gesamten Gesellschaft, sondern verlangt die volle Gleichberechtigung von Mann und Frau.“ (Benner 2008: 62). Zetkin wehrt sich sogar gegen das Paradigma von der „natürlichen“ Bestimmung der Frau zur Erziehung der Kinder und Fürsorge für die Familie:

„Indem also die neuen Produktionsbedingungen die Produktion der Gebrauchsartikel innerhalb der Familie vernichteten, ward auch der Boden für die Erziehung der Kinder innerhalb der Familie zerstört; die in der Gesellschaft produzierende Frau wurde ihrem „natürlichen“ Berufe entzogen, der überhaupt nur so lange natürlich war, als er sich mit den ökonomischen Grundbedingungen deckte. [...] Die Mutter ist die „natürliche“ (d. h. durch die natürlichen Beziehungen zwischen sich und dem Kinde bestimmte) Erzieherin und Pflegerin für das Säuglingsalter, die Stillungsperiode; nicht darüber hinaus. Aufgabe der Gesellschaft wird es sein, für diese Periode dem Kinde die Mutter zu erhalten und zu sichern, wie sie demselben schon vor der Geburt, während der Schwangerschaft in Gestalt und durch die Vermittelung [!] der Mutter die denkbar günstigsten Entwicklungsbedingungen [!] zu schaffen hat. Hat das Kind aber einmal das Säuglingsalter hinter sich, so ist es für seine weitere Entwicklung [!] an sich durchaus gleichgültig, ob dieselbe von der Mutter oder einer dritten Person geleitet wird. Hier entscheiden nicht mehr „natürliche“, unabänderliche Ursachen, sondern die wechselnden Verhältnisse der Gesellschaft, deren augenblickliche Lage und deren Entwicklungsrichtung nach der Zukunft hin.“ (Zetkin 1889: 27ff; [Hervorhebung i. Orig.])

Trotz gänzlich unterschiedlicher Erfahrungsräume von Frauen, auf die sich bürgerliche und proletarische Frauenbewegung beziehen, setzt sich das bürgerliche Frauen- und Mutterbild im 20. Jahrhundert für alle Klassen durch (vgl. Benner 2008: 63f). Für die bundesdeutsche Gesellschaft hat es sich als wesentlicher Bestandteil bis heute erhalten, wobei in den ostdeutschen Bundesländern durch die Familienpolitik der DDR mit einem korrespondierenden Leitbild der berufstätigen Mutter eine Vollzeit-Erwerbstätigkeit integriert ist. Die alleinige Zuschreibung der Verantwortung für das Private an die Frauen jedoch kann auch die „Emanzipation von oben“ (Nave-Herz 1997: 91) in der DDR nicht beseitigen. (vgl. Benner 2008: 86)

Die zitierten Argumentationslinien sowohl zur „natürlichen“ Mutterschaft und daraus resultierenden besonderen „weiblichen“ Verhaltensweisen als auch zur Forderung nach kompletter Gleichstellung ohne Beachtung irgendwelcher Unterschiede finden sich auch heute in wissenschaftlichen Theorien und Studien wieder. So geht beispielsweise die Forschungsrichtung der (frühen) Triangulierung in der Entwicklungspsychologie von geschlechtsbezogen unterschiedlichen und komplementären Rollen und Aufgaben der Eltern aus; die konstruktivistische und dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht hingegen verneint „natürliche“ geschlechtsbezogene Unterschiede in Verhalten und Identität.

Die Verknüpfung anderer Kategorien mit der des Geschlechts, wie Hedwig Dohm es tut, findet sich in der Ungleichheitsforschung und insbesondere im Ansatz der Intersektionalität. Eine solche Argumentation trifft auch auf den theoretischen Ansatz zu verschiedenen *Männlichkeiten* in unterschiedlichen Herkunftsmilieus in Deutschland zu. Die Analyse sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen für das, was jeweils als „natürlich“ im Verhalten der Geschlechter angesehen wird, findet sich in konstruktivistischen Ansätzen der Geschlechterforschung.

Im 20. Jahrhundert beginnt die Geschlechterforschung nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum mit dem Fokus auf das weibliche Geschlecht. 1949 erscheint Simone de Beauvoirs „Das andere Geschlecht“, welches eine Analyse des Geschlechterverhältnisses vornimmt. Beauvoir stellt die Theorie auf, dass Weiblichkeit in jedem Lebens- und Wissensbereich als relational zur Männlichkeit definiert wird und dieser Definition eine Hierarchie sowie eine Objektivierung des Weiblichen innewohnen (vgl. Beauvoir 1987: 39). Beauvoirs Sichtweise auf Geschlecht ist eine absolute; sie stellt die Geschlechtlichkeit als allumfassendes, lebensbestimmendes Schicksal dar. Anhand der Geschlechtszugehörigkeit zieht Beauvoir eine Frontlinie zwischen Männern und Frauen, die Herrscher und Beherrschte voneinander abgrenzt: „Nie haben die Frauen eine Kaste gebildet, die mit der Männerkaste auf gleichem Fuß stand.“ (Beauvoir 1987: 399). Und sie analysiert die Vorteile der hierarchisch voneinander unterschiedenen Geschlechter für das „herrschende“ männliche Geschlecht:

„Eine der Wohltaten, die den Bedrückten durch die Bedrückung mit Sicherheit geboten wird, besteht darin, daß [!] auch noch der bescheidenste unter ihnen sich *überlegen* fühlen kann. [...]. Für alle diejenigen, die an einem Minderwertigkeitskomplex leiden, gibt es einen Wunderbalsam: niemand ist den Frauen gegenüber aggressiver oder herablassender als ein Mann, der seiner Männlichkeit nicht ganz sicher ist.“ (Beauvoir 1987: 17f; [Hervorh. i. Orig.]).

„Das andere Geschlecht“ wird zu einem argumentativen Bezugspunkt für die zweite Frauenbewegung und Forschungsrichtungen des Feminismus‘ sowie des Strukturalismus‘ (vgl. Voss 2008). Es räumt auf mit „natürlich“ begründeten Zuschreibungen und stellt den Frauen zugeschriebenen Geschlechtscharakter sowie die ihnen zugewiesene Position in der bürgerlichen Gesellschaft als etwas historisch Gewordenes dar:

„Kein biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal bestimmt die Gestalt, die das weibliche Menschenwesen im Schoß der Gesellschaft annimmt.“ (Beauvoir 1987: 267).

Beauvoir verweist auf den gesellschaftlichen Prozess der „Gestaltformung“ der Menschen, wobei die Gestalt als abhängig von der jeweiligen Gesellschaft dargestellt wird. Sie bezieht sich in ihrer Analyse wie viele Frauenrechtlerinnen des ausgehenden 19. Jahrhunderts auf die Rolle der Ehefrau und Mutter als diejenige gesellschaftliche Position, welche herkömmlicherweise für Frauen bereitgehalten wird. In dieser Funktion, so Beauvoir, werden Frauen der Möglichkeit zur Mitgestaltung der Welt beraubt. Während der Ehemann in seiner Erwerbstätigkeit transzendent an der Gestaltung der Welt mitarbeiten darf und dies auch in Anspruch nimmt, bleibt die Frau auf das Heim verwiesen, als Hüterin der Tradition, beschränkt im Reich der Immanenz. Das eigentlich Menschliche: „In Wirklichkeit ist jede menschliche Existenz Transzendenz und Immanenz zugleich.“ (Beauvoir 1987: 402), wird der bürgerlichen Hausfrau verweigert. Sie verfügt nur über mittelbare Möglichkeiten, in die Gestaltung der Welt einzugreifen. Ihr Vermittler ist der Ehemann. (vgl. Beauvoir 1987: 403)

In Beauvoirs Argumentation fehlt der Hausfrau das Einzigartige und Schöpferische, das Moment, welches ihre Tätigkeit unterscheidbar von anderen Menschen werden lässt:

„Die häuslichen Tätigkeiten, denen sie sich widmet, da nur diese mit den Lasten der Mutterschaft sich vereinigen lassen, beschränken sie auf Wiederholung und Immanenz: Tag für Tag kehren sie in gleicher Form wieder, die fast unverändert die Jahrhunderte überdauert; es geht nichts Neues aus ihnen hervor.“ (Beauvoir 1987: 71)

Der Verweis des weiblichen Tätigkeitsspektrums in das Reich der Immanenz, die Konstruktion „...derjenigen Arbeits- und Lebensform, die der Frau zugewiesen ist.“ (Beck-Gernsheim 1989: 26) sowie die Verbindung von Mutterschaft und sorgender Tätigkeit schlagen aktuell in Professionalisierungsdebatten für die Bereiche der Pflege und Hauswirtschaft als „typische Frauenberufe“ zu Buche (vgl. Friese 2012a: 31). Und obwohl heute, im Jahr 2015, eine solch absolute Sichtweise auf Menschen unter dem Primat des Geschlechts nicht mehr angemessen scheint, dauern die Einflüsse des „Geschlechts“, insbesondere im bürgerlichen Mutter- und Familienbild bis heute fort (vgl. Budde 2005: 19, Allmendinger 2009a: 18). Goffman verweist in Bezug auf die Dauerhaftigkeit geschlechtlicher Segregation auf die gesellschaftliche Abhängigkeit der Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit (vgl. Goffman 2001: 119) und analysiert die Arrangements zur Konstruktion der geschlechtsbezogenen und hierarchischen Arbeitsteilung, um eine Erklärung zu finden für die nach wie vor wirksame Exklusion von Frauen aus gesellschaftlichen Machtbereichen. In diesem Zusammenhang betont er die wichtige Rolle der Herstellung von Korrespondenz angenommener Charakterunterschiede mit tatsächlich gezeigten Verhaltensunterschieden. Weil diese jene zu bestätigen scheinen, werden empirisch nachweisbare Verhaltenskorrespondenzen mit dem „Geschlecht“ in das geschlechtsbezogene Leitbild integriert. Auf diese Weise werden Leitbilder zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen, die eine vorher nur vermutete Geschlechterdifferenz im Verhalten der Individuen manifestieren (vgl. Goffman 2001: 111f). Als Beispiel kann das eingangs erwähnte Expertentum von Erziehern bezüglich Autos und Fußball dienen, welches auch dann existiert, wenn es real nicht existiert.

Innerhalb gesellschaftlicher Strukturen fungiert das „Geschlecht“ eines Menschen als ein Ankerpunkt sozialer Zuweisungen; Budde spricht gar von der Funktion als „sozialer Platzanweiser“ (Budde 2010a: 27). Die Verteilung der sozialen Plätze gestaltet sich geschlechterbezogen hierarchisch; bis heute ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen ein Geschlecht benachteiligt, wobei die berufsbezogenen als hochwertig eingestuft Positionen immer noch zu einem großen Teil Männern vorbehalten sind. (vgl. z. B. Cyba 2008: 21; Becker-Schmidt 2008: 70; Friese 2015c: 155).



Was bedeutet es aber, einem „Geschlecht“ anzugehören? Und warum ist die Geschlechtszugehörigkeit so wichtig, sowohl für Individuen als auch für die Gesellschaft? Bevor im vorliegenden Kapitel die prominentesten Konzeptionen zu Geschlecht kurz vorgestellt und miteinander verglichen werden, soll in Kürze die Geschlechtszugehörigkeit in Bezug auf persönliche Identität analysiert werden. Auf diese Weise kann vielleicht eine Annäherung an die Beantwortung der Frage nach der Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit gelingen.

### ***V.3 Geschlecht und Identität***

„Sobald ein Individuum – aus welchen Gründen auch immer – in die unmittelbare Gegenwart eines anderen gerät, tritt eine Grundbedingung des gesellschaftlichen Lebens außerordentlich deutlich hervor: seine folgenschwere Offensichtlichkeit.“ (Goffman 2001: 58).

Das „Geschlecht“ eines Menschen gehört zu den „folgenschweren Offensichtlichkeiten“ – es wird meistens auf den ersten Blick wahrgenommen und bestimmt viele (unausgesprochene) Erwartungen des Gegenübers, der Gesellschaft und der eigenen Person (vgl. Trautner 2002: 648f). Gesellschaftliche Übereinkünfte in Bezug auf Geschlechterrollen und geschlechtsbezogene Erwartungen zementieren oft enge Normen hinsichtlich ihrer individuellen Erfüllung. Darüber hinaus ist die Erfahrung des eigenen „Geschlechts“ mit allen damit verbundenen sozialen Konstruktionen zentral für die Ausbildung der persönlichen Identität (vgl. ebd.). In den meisten Kulturen existieren als Norm zwei „Geschlechter“: das männliche und das weibliche. Alle Menschen dieser Kulturen wachsen von Geburt an in ein zweigeschlechtliches System hinein, dessen Vorgaben sie in das eigene Selbst- und Lebenskonzept integrieren sollen (vgl. a. a. O.: 652).

Die menschliche Identität wird zu einem Teil durch Zugehörigkeiten konstituiert – zu einem bestimmten Milieu, zu einer Schule oder einem bestimmten Bildungsgang, später zu einem Beruf usw. Von Geburt an ist die Zugehörigkeit zu einem „Geschlecht“ maßgebend für die Sozialisation, die Menschen durchlaufen, für die Erwartungen, die an sie gestellt werden und für die Normen, die das persönliche Leben eingrenzen (vgl. Goffman 2001: 109). Die Konstitution der eigenen Identität verläuft jedoch auch über die Abgrenzung zu anderen, die der Zugehörigkeit inhärent ist; Mouffe nennt dies im Rückgriff auf Henry Staten das „konstitutive Außerhalb“ (vgl. Mouffe 2007: 23). Dieser Begriff

„[...] soll die notwendige Festsetzung einer Differenz sichtbar machen, die zur Ausbildung einer Identität gehört, einer Differenz, die oft auf der Grundlage einer Hierarchie konstruiert wird, etwa zwischen Form und Materie, Schwarz und Weiß, Mann und Frau.“ [...] Jede Identität ist relational und jede Identität erfordert zwangsläufig die Bestätigung einer Differenz, d.h. die Wahrnehmung von etwas »anderem«, das sein »Außerhalb« konstituiert.“ (ebd.).

Neben der Konstitution des Ichs über Zugehörigkeit ist die Konstitution des Ichs über Abgrenzung also mindestens genauso wichtig für das Subjekt. Verständlich wird die Relevanz von Identität für das Individuum durch Eriksons Definition. Er konzipiert Identität als „...sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein, ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst“ (Erikson 1997: 124, zit. n. Noack 2010: 47; vgl. Noack 2010: 47). Menschliche Identität ist kontingent, sie beinhaltet das stabile Ich sowohl in Bezug auf andere als auch in Bezug auf zeitliche Entwicklungen. Die eigene Biografie wird vor dem Hintergrund einer stabilen Identität als konsistent und sinnvoll erlebt. (vgl. Zarbock 2012: 223).

Identität beinhaltet Stabilität und Sicherheit, wie in der zitierten Definition von Erikson deutlich wird. Im „Sich-Selbst-Gleichsein“ liegt die Möglichkeit der Selbstvergewisserung für das Individuum. Dieses Moment der Gewissheit könnte ein Grund dafür sein, warum geschlechtsbezogene Identitätskonzeptionen eine solch hohe Anziehungskraft ausüben. Vor dem Hintergrund einer als immer ungewisser empfundenen Umwelt könnte die geschlechtliche Identität der Fels sein, auf den das Individuum seine Glaubenssätze zu sich selbst aufbaut. Konstanz und Eindeutigkeit sind mit dem Konzept der geschlechtlichen Identität stark verbunden: Die binäre Struktur der gesellschaftlichen Geschlechtskonzeptionen erleichtert die Zuordnung und Klassifizierung von Individuen für die Gesellschaft und verunmöglicht eine „Zwischenzuordnung“ oder eine zeitlich variable Zuordnung für Individuen. Darüber hinaus schließt die Zuordnung zu einer der beiden Pole den anderen Pol in Gänze aus, wodurch sich die Konzeption von Geschlecht von beispielsweise der des sozialen Milieus unterscheidet. Diese überlappen einander und beinhalten gleichzeitig die Zuordnung zu mehreren sozialen Schichten (vgl. Vester 2006: 12; Sinus-Institut 2015). Für die geschlechtsbezogenen Identitätskonstitutionen trifft das Abgrenzungsparadigma hingegen in Gänze zu: Hagemann-White stellt eine konstitutionelle Differenz sowohl in biologischen als auch kulturell-sozialen Konzeptionen von Geschlecht fest (vgl. Hagemann-White 2005: 35).

Doch individuelle Identität wird nicht ausschließlich über geschlechtliche Zugehörigkeit geformt; die für die vorliegende Arbeit wesentliche Berufs- und Erwerbstätigkeit tragen ebenfalls zur Ausgestaltung der persönlichen Identität bei (vgl. Gericke 2014: 44). In Bezug auf die gesellschaftliche Zuordnung einzelner Berufe oder ganzer Berufszweige zu einem Geschlecht kann dies problematisch sein. Denn innerhalb einer eigentlich kontingenten Identität können berufliche und geschlechtsbezogene Anforderungen konfliktieren, wenn Berufe gewählt werden, die scheinbar eindeutig dem „anderen“ Geschlecht zugeschrieben sind. Darüber hinaus stellt bezogen auf den identitätskonstruierenden Auftrag von Geschlecht einerseits und Beruflichkeit andererseits die Verantwortungszuschreibung für Reproduktionsarbeit zum weiblichen Geschlecht ebenfalls einen identitätsbezogenen Konflikt dar: Einerseits belastet sie „Karriere-Mütter“ mit der Forderung nach der Integration scheinbar antagonistischer Identitätsbestand-

teile in die eigene Persönlichkeit: Die „männlich“ konnotierte berufliche Karriere und die „weiblich“ konnotierte Kinderaufzucht müssen in ein Selbstbild passen. Andererseits belastet sie (werdende) Väter, die mehr Anteil an der Kinderbetreuung übernehmen wollen und dies ebenfalls in ihre komplementäre geschlechtsbezogene Identität integrieren müssen. An dieser Stelle sei auf die konstitutive Funktion der Reproduktionsarbeit für die weibliche „Geschlechtsidentität“ verwiesen, worauf das „maternal gatekeeping“ verweist. Diese Strategie der Disqualifizierung von Vätern in Bezug auf die adäquate Versorgung der eigenen Kinder mit der gleichzeitigen Überhöhung der Mütter durch sie selbst ist zunächst in angloamerikanischen Studien nachgewiesen worden und ist für den deutschen Sprachraum noch wenig erforscht. Diese Strategie jedoch bewirkt die Ausbildung stark geschlechtsbezogen differenter Leitbilder mit korrespondierendem Verhalten von Männern und Frauen. (vgl. Volz/Zulehner 2009: 340).

Wo allerdings die abgrenzenden Identitätszuschreibungen ihre Ursprünge haben, ob in sozialer Konstruktion oder in „natürlichen“ oder psychischen Strukturen, darüber herrscht keine wissenschaftliche Einigkeit. Die Diskussion um adäquate pädagogische und politische Strategien zur Herstellung von mehr Geschlechtergerechtigkeit rekurriert häufig auf eine der beiden theoretischen Zugänge. Daher sollen im Folgenden die Paradigmen der Differenz und der Konstruktion in Bezug auf Geschlecht kurz erläutert werden.

#### ***V.4 Zugänge basierend auf Differenz***

„Naturgegebene“ Differenzen im Verhalten von Männern und Frauen werden häufig als Argumentationsgrundlage für die Forderung nach unterschiedlicher Behandlung der Geschlechter durch öffentliche Institutionen benutzt. So werden die schlechteren Schulleistungen von Jungen häufig auf die Nicht-Beachtung der spezifischen Bedürfnisse von Jungen in Schule und Unterricht oder durch Lehrerinnen zurückgeführt. Insbesondere für pädagogische Institutionen ist somit die Frage relevant, ob eine „naturgegebene“ Geschlechterdifferenz existiert, die pädagogisch adäquat begleitet und bearbeitet werden muss, um auf diese Weise kein Geschlecht zu benachteiligen.

#### **Die Annahme der hormonell bedingten Geschlechterdifferenz**

Die Annahme, es gäbe natürlich begründete Unterschiede zwischen Männern und Frauen, prägt verschiedene Forschungsrichtungen, beispielsweise die der Soziobiologie, der Neuropsychologie oder der Evolutionspsychologie (vgl. Hagmann-White 2005: 32). Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern werden u. a. auf biologische Ursachen zurückgeführt. So verknüpft eine Forschergruppe um Baron-Cohen die Konzentration des Hormons Testosteron in der fetalen Phase mit geschlechtstypisierendem Spielverhalten in der Kindheit (vgl. Baron-Cohen et al. 2009: 1f). Die Studien der Forscher\_innengruppe um Baron-Cohen werden

in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Geschlecht häufig als Argumentationsbasis verwendet und prägen so den öffentlichen Diskurs. Lebensprägende Entscheidungen wie z. B. die Berufswahl oder die Entscheidung zwischen Reproduktionsarbeit und Karriere werden mit biologischen Ursachen begründet:

„Die Kinder aus der Studie sind mittlerweile im Grundschulalter, und Baron-Cohen und sein Team haben in zwei Studien untersucht, wie das Hormon mit der Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie dem Empathie-Niveau der Kinder zusammenhängt. Je mehr fötalem Testosteron ein Kind ausgesetzt gewesen war (das Hormon wird bei beiden Geschlechtern freigesetzt, aber bei Jungen in größeren Mengen), desto geringer war das gemessene Empathie-Niveau der Sechsbis Neunjährigen; die Mädchen erzielten beim Empathietest eine höhere Punktzahl als die Jungen.“ (Pinker 2008: 144)

Susan Pinker baut eine Argumentationslinie auf ausgehend von der niedrigen Testosteronkonzentration weiblicher Föten über die erhöhte Empathiefähigkeit von Mädchen bis zum Karriereverzicht sehr gut qualifizierter Frauen, den sie aufgrund ihrer erhöhten Empathie zugunsten ihrer Familie oder sozialen Bindungen gern und freiwillig auf sich nehmen (vgl. Pinker 2008: 127ff). Aus dieser hormongesteuerten weiblichen Präferenz für die Reproduktionsarbeit leitet Pinker Forderungen an Arbeitsmarkt und Familienpolitik ab:

„Der Anteil der Frauen an den Belegschaften wird steigen, wenn sie Arbeitsplätze finden, an denen viele verschiedenen Laufbahnen möglich sind, an denen Frauen nicht stigmatisiert oder bestraft werden, weil sie sich Zeit für ihre Kinder nehmen, und an denen Geschlechterunterschiede anerkannt werden, indem man Frauen die Möglichkeit zum engagierten Mutterschafts- und Erziehungsurlaub gibt, flexiblere Beförderungsmuster schafft und die Möglichkeit bietet, nach Auszeiten wieder in den Beruf einzusteigen oder Teilzeit zu arbeiten.“ (Pinker 2008: 338f)

Diese Argumentationslinie bestätigt unhinterfragt die Verbindung von der Mutter zur Kindes- und Familienfürsorge – dem entsprechenden Vater bleibt nur die (zeitweise) Einnahme der Rolle des Familienernährers. Weil die Verbindung von weiblichem Geschlecht zur empathischen Familienfürsorgerin „natürlich“ ist, bedarf es keiner Überprüfung dieser Behauptung. Darüber hinaus verhindert eine solche Argumentation die Suche nach herrschaftserhaltenden Strukturen, nach interaktionalem Verhalten, welches geschlechtsbezogene Erwartungen transportiert und Geschlechterdifferenzen erst herstellt. Die Benutzung der wissenschaftlichen Studie, die einen Zusammenhang feststellt, als Nachweis einer Ursache-Wirkungs-Beziehung und der daraus folgenden Naturalisierung von „Geschlecht“ als Verhaltensmotor stellt eine gouvernementale Vorgehensweise dar. Denn Pinker will nicht mehr, wie die polizeilichen Schriften zum Stillen von Säuglingen, Mütter und Väter vom „natürlichen“ Verhalten überzeugen, sie will Politik und Arbeitsmarkt davon überzeugen, nicht gegen die „Natur“ der weiblichen Angestellten und Arbeiterinnen zu agieren.

## **Die Annahme einer psychologisch bedingten Geschlechterdifferenz**

Insbesondere die nicht zufriedenstellende Situation einiger Jungen in der Schule und Maßnahmen der Berufsvorbereitung wird häufig aus differenztheoretischer Perspektiven analysiert. Im Handbuch Jungenpädagogik berufen sich nicht wenige Autoren\_innen auf die These geschlechtsspezifischer Veranlagungen. (vgl. z. B. Bischof-Köhler 2012; Strüber 2012; Blank-Mathieu 2012; Guggenbühl 2012; Wolters 2012). Wiewohl in vielen Artikeln ausdrücklich auf eine Nicht-Determiniertheit des Individuums durch diese Veranlagungen hingewiesen wird (vgl. z. B. Bischof-Köhler 2012: 54; Strüber 2012: 34), stellt doch die „natürliche“ Differenz die argumentative Basis dar für besondere pädagogische Programme und Forderungen an pädagogische Fachkräfte – z. T. sogar an ihr Geschlecht:

„Für eine durchschlagende Verbesserung der schulischen Situation von Jungen bedürfte es einer Stärkung des »väterlichen« Prinzips in der männlichen Erziehung und Bildung (Tischner 2006, 2007) durch die Erhöhung der Anzahl der männlichen Lehrkräfte, verbunden mit dem Übergang zur monoedukativen Unterrichtsweise.“ (Matzner/Tischner 2008: 387f.)

Dem „väterlichen Prinzip“ wird die Aufgabe des Vermittlers des Kindes mit der Außenwelt und der Zukunft zugeschrieben; das „mütterliche Prinzip“ verkörpert das Nach-innen-Gekehrte und den Gegenwartsbezug (vgl. Matzner 2012: 357). Diese Zuschreibung verdeutlicht eindrücklich den von Gildemeister beschriebenen Prozess der komplementären Zuordnung von Eigenschaften sowie die Zuordnung der Geschlechter zu Transzendenz und Immanenz, auf die bereits Beauvoir hingewiesen hat.

Das „väterliche Prinzip“ findet sich insbesondere im entwicklungspsychologischen Modell der Triangulierung (vgl. z. B. Seiffge-Krenke 2012: 10). Dieses Konzept stammt aus den 1970er Jahren, Ernst Abelin begründet es basierend auf Studien zur frühkindlichen Bindung, es beschreibt die Qualität der Bindung eines Kleinkindes zu Vater und Mutter, welche qualitativ verschieden sind und sich komplementär zueinander verhalten (vgl. Abelin 2010: 8).

### **Abelins Konzept der „frühen Triangulierung“**

Die frühe Triangulierung bildet sich im Alter von ca. anderthalb bis zwei Jahren heraus (vgl. Becker 2007: 266). Die unterschiedlichen Bindungsarten des Kindes zu Vater und Mutter beruhen auf Gefühlen und Trieben, welche der Theorie der Psychoanalyse entnommen sind: Das Kleinkind nimmt seinen Vater als Rivalen um die Zuwendung der Mutter wahr, sein Ausweg aus dieser Situation ist die Identifikation mit dem Vater/Rivalen. Dies trifft für beide Geschlechter zu und ist der so genannten Ur-Konstellation entnommen, die Abelin wie folgt definiert:

„Diese Situation habe ich „Ur-Konstellation“ genannt. Sie ist potentiell traumatisch; sie epistomisiert aber gleichzeitig die optimale Familienkonstellation – Mutter und Vater, welche sich lieben, aber welche beide ihr gemeinsames Kind lieben.“ (Abelin 2010: 8)

In dieser kurzen Definition wird der Konstruktionsprozess „natürlicher“ Phänomene deutlich. Wiewohl willkürlich benannt, worauf Abelin hinweist, impliziert die Vorsilbe „Ur“ etwas Ursprüngliches, etwas Immer-schon-Vorhandenes. Im zitierten 25seitigen Vortrag erwähnt Abelin einmal den Vorgang der Namensgebung; der Begriff Ur-Konstellation aber fällt 35 Mal. Gleichzeitig spricht Abelin von der optimalen Familienkonstellation. Die Verwendung des Wortes „optimal“ ist allumfassend: Das Optimum einer Familie besteht aus Vater, Mutter und Kind(ern), womit die heterosexuellen Zwei-Eltern-Familie als naturgegeben und in Gänze optimal dargestellt wird. Im Konzept der frühen Triangulierung wird aus der konstruierten „Ur-Konstellation“ der Normalfamilie im weiteren Verlauf die Argumentationsbasis für geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede:

„In der Urkonstellation wird der Vater als der aktive Lieb-Haber der Mutter erlebt; und wenn das männliche Menschenkind sich dessen phallischen Liebesvektor triangulär einverleibt, wird im Unbewussten unumkehrbar eine männliche psychosexuelle Entwicklung der Urbild-Konstellationen eingeleitet.“ (Abelin 2010: 23)

Weiblichkeit und Männlichkeit bedürfen nun nicht mehr der Definition; sie sind zu einem Basisbegriff geworden, von dem aus argumentiert wird. Diese Basis ist im Konzept der frühen Triangulierung zur Natur geworden. Das Konstrukt eines geschlechtsspezifischen, unhintergehbaren Kerns der (weiblichen und) männlichen Identität wird in weiterführenden, meist pädagogisch argumentierenden Texten zur Situation männlicher Kinder und Jugendlicher in schulischen Bezügen übernommen. So schreibt beispielsweise Guggenbühl von den „*Kerneigenschaften* männlicher Identität;“ die in einer weiblich dominierten Schule als unerwünscht gälten (vgl. Guggenbühl 2008: 144ff; [Hervorhebung i. Orig.]).

### **Die Annahme einer evolutionsbiologisch bedingten Geschlechterdifferenz**

Doch die Identifikation „natürlicher“ Geschlechtsunterschiede führt nicht automatisch zur gleichen theoretischen Fundierung der Argumentation. Bischof-Köhler (2012) verweist in ihrer Analyse auf die unterschiedlichen parentalen Investitionen beider Geschlechter in den Nachwuchs. Aus der Tatsache, dass männliche Tiere in der Regel Nachkommen zeugen und weibliche Tiere sie aufziehen, leitet Bischof-Köhler „natürliche“ Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern ab, die deren evolutionären Aufgaben entgegenkommen. Wiewohl sie der „Vollständigkeit halber“ (Bischof-Köhler 2012: 25) auf Tierarten hinweist, die sich um des Überlebens der Nachkommen willen deren Aufzucht teilen und bei welchen keine besonderen Ge-

schlechtsunterschiede festzustellen sind, verneint sie gleichberechtigte Nachkommensfürsorge als Option für menschliche Familien mit dem Hinweis auf die kulturelle Etablierung der Polygynie in über 80 % der bekannten Kulturen (vgl. Bischof-Köhler 2012: 25). In dieser Argumentation stellt die „Ur-Konstellation“ Abelins also nicht das naturgewollte Optimum dar. Gleichwohl plädiert auch sie für eine besondere Pädagogik für Mädchen und für Jungen, da diese sich evolutionsbedingt und daher auch „natürlich“ im (Lern-)Verhalten unterschieden. Sie postuliert für Jungen ein höheres Konkurrenzverhalten, weil diese evolutionsbedingt um Weibchen konkurrieren müssten und sich in einer sozialen Rangordnung wohler fühlten. Für Mädchen hingegen, so Bischof-Köhler, liege die selektive Prämie auf Fürsorglichkeit, ein Umstand, aus dem sie die Varianz von mütterlichem und väterlichem Spiel und die Wichtigkeit des Vaters für Jungen, aber auch die geringere Selbsteinschätzung von Mädchen in der Schule ableitet. (vgl. Bischof-Köhler 2010: 82ff.)

Differenztheoretische Ansätze zur Entstehung von geschlechtsbezogenen Unterschieden legen unhintergehbare, „natürliche“ Ursachen als Erklärung der festgestellten (Verhaltens-) Differenz zugrunde. Im Gegensatz dazu wenden sich vornehmlich Theorien aus den Sozial- und Geisteswissenschaften dem Sozialen als Vorannahme für Geschlechterdifferenzen zu. Im Folgenden sollen kurz einige Perspektiven aus der Geschlechterforschung dargestellt werden.

### ***V.5 Zugänge basierend auf der Annahme sozialer Konstruktion***

Theorien, die soziale Prozesse oder Interaktionssituationen dem Verhalten vorgelagert sehen, begreifen auch die Konstitution des Subjekts als einen sozial determinierten Vorgang. Giddens beispielsweise postuliert ein reflexives Selbst, welches nicht getrennt von den umgebenden Bedingungen und Institutionen analysiert werden kann:

„Transformations in self-identity and globalization, I want to propose, are the two poles of the dialectic of the local and the global in conditions of high modernity. [...] Various factors, in circumstances of high modernity, directly influence the relation between self-identity and modern institutions. [...] The reflexivity of modernity extends into the core of the self. [...] the self becomes a reflexive project.“ (Giddens 1991: 32)

Das Selbst als ein reflexives Projekt verweist auf ein prozessuales und reaktives Verständnis des Subjekts. Soziale Situationen und persönliche Verhaltensweisen und damit die geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen der eigenen und anderer Person(en) werden als konstruiert angesehen, als **nicht** „natürlich“, **nicht** ursprünglich und **nicht** unveränderbar, sondern geschichtlich, prozessual und reflexiv:

„Alle Elemente des sozialen Lebens haben eine Geschichte und verändern sich im Laufe der Zeit, und keines kann unabhängig von derjenigen Kultur, in der es vorkommt, völlig verstanden werden.“ (Goffman 2001: 78).

„Geschlecht“ wird in konstruktivistischen Theorien als ein solches Element des sozialen Lebens dargestellt, dabei existieren verschiedene Zugänge, welche die Annahme des historischen „Gewordenseins“ geschlechtsspezifischer Charaktere in ihre Analyse integrieren. Im Folgenden werden einige dieser Zugänge vorgestellt.

## **Sex und Gender**

Die Annahme der Konstruktion der Geschlechtsidentität findet sich in der Konzeptualisierung von „Sex“ und „Gender“. Dieses Konzept geht zurück auf Ann Oakley, die „Sex“ als Ausdruck biologischer Gegebenheiten definiert, welche auf zwei Geschlechter verteilt werden. „Gender“ hingegen bezeichnet sozial und kulturell konstruierte Implikationen, die dem jeweiligen „Sex“ zugeschrieben werden:

“‘Sex’ is a biological term, ‘gender’ is a psychological and cultural one.” (Oakley 2005: 7).

In dieser Konzeption scheint das biologische Geschlecht Voraussetzung für die Übernahme „weiblicher“ oder „männlicher“ Verhaltensweisen zu sein. Jedoch wird die Geschlechtszugehörigkeit, welche bei Geburt vorgenommen wird und einem willkürlich gesetzten Dualismus gehorcht, nicht notwendigerweise als alleinige Taktgeberin für die Ausformung der zugeordneten Geschlechtsrollen definiert. Diese wird durch andere Kriterien, wie beispielsweise Beruf, Persönlichkeit, soziale Netzwerke und Kleidungsstil ebenso bestimmt wie durch biologische Gegebenheiten, wobei die weiteren Kriterien sich an diesen orientieren (vgl. ebd.). Die Zuordnung „männlichen“ und „weiblichen“ Verhaltens geschieht auf der Basis sozialer Übereinkünfte, wobei diese meist mit der biologischen Situation korrespondieren. In dieser Korrespondenz liegt dann auch die Gefahr der Sex-Gender-Konzeption von Geschlecht. Sex kann leicht als das Unhintergehbare aufgefasst werden, das eben doch wieder „natürliche“ Geschlechterdifferenzen determiniert:

„Gender meint also die soziale Ausformung des Geschlechts, die jedoch vielfach eng und unreflektiert mit der biologischen Geschlechtszugehörigkeit verknüpft wird, so dass Geschlechtsrollen weitgehend als natürliche wahrgenommen werden.“ (Metz-Göckel/Roloff 2003: 1)

Im Begriff „Gender“ liegt aufgrund seiner Konzeption als sozial Hergestelltes die Möglichkeit, den komplementären Dualismus der Geschlechter durch Veränderungen sozialer Interaktion aufzubrechen. Andere Geschlechterdefinitionen und –zuordnungen sind möglich, da das Bekannte, bisher als natürlich Wahrgenommene, als sozial konstruiert und damit veränderbar erkannt wird (vgl. ebd.). Auf dem Begriff des sozialen Geschlechts/„Gender“ und der Möglichkeit seiner Veränderung baut der Ansatz des „Doing Gender“ auf, welcher der Performanz von Geschlecht im Alltag Rechnung trägt.

## **Doing Gender**



Das 1987 von West und Zimmerman entwickelte Konzept des „Doing Gender“ verweist auf soziale Praktiken, die in der sozialen, situationsbezogenen Performanz das Geschlecht der agierenden Personen bzw. deren geschlechtsbezogene Wahrnehmung erst herstellen (vgl. Gildemeister 2008: 137). Diese geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen erwarten Differenzen zwischen „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“, das Doing Gender sorgt dafür, dass diese wahrzunehmen sind. Sind sie einmal wahrzunehmen, werden sie benutzt, um die „Natürlichkeit“ von Geschlechterdifferenzen zu beweisen:

„Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological. Once the differences have been constructed, they are used to reinforce the "essentialness" of gender.“ (West/Zimmerman 1987: 137)

Alle sozialen Situationen werden von geschlechtlichen Subjekten gestaltet. Doing Gender ist dabei das Instrument, das die Zuschreibungen „männlich“ oder „weiblich“ an ein Individuum bewirken. „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ fungieren dabei als „sex categories“; sie bezeichnen die beiden Zuordnungsschemata „männlich“ und „weiblich“, die zwar kulturell gestaltet sind, aber aufgrund der Naturalisierung der dem „sex“ zugeschriebenen Verhaltens- und Aussehensweisen als „naturgegeben“ und vor allem „normal“ angesehen werden. „Sex Categories“ beruhen auf dem jeweiligen sozialen Konsens in einer gegebenen Gesellschaft und einer gegebenen Zeit. Sie werden zur Einordnung unbekannter Personen in einer Interaktion benutzt – auch um den Preis der falschen Einordnung. Individuen, die aufgrund augenfälliger Merkmale einer der beiden Kategorien zugeordnet werden können, gehören dieser Kategorie an, solange, bis korrigierende Informationen gegeben werden. Transsexuelle Menschen werden häufig aufgrund ihres Doing Genders einer „Sex Category“ zugeordnet, die nicht ihrem „sex“ entspricht, sondern ihrem „gender“. (vgl. West/Zimmerman 1987: 132ff)

West und Zimmerman beschreiben in Anlehnung an Goffman die Konstruktion sozialer Kulissen, in welcher das als natürlich empfundene, „normale“ geschlechtsbezogene Verhalten im Doing Gender gezeigt werden kann. Dieses wird, sobald es etabliert ist, wiederum zum „natürlichen“ Ausgangspunkt für die Konstruktion weiterer geschlechtsbezogener Differenzen. Sie nennen solche Ausgangssituationen „standardized social occasions“ (West/Zimmermann 187: 137). Ein Beispiel für einen solchen Konstruktionsprozess identifizieren West und Zimmermann in der Etablierung der bürgerlichen geschlechtsbezogen arbeitsteiligen Struktur hinsichtlich Erwerbs- und Reproduktionsarbeit in Mitteleuropa, die für die Ausbildung des als natürlich angesehenen mütterlichen Verhaltens im 18. Jahrhundert Voraussetzung ist (vgl. West/Zimmerman 1987: 126). West und Zimmerman beschreiben westliche Gesellschaften, die heute die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen als unveränderlich ansehen, die sie mit Entstehung der bürgerlichen Familie konstruiert haben, und die als Antwort staatliche und gesellschaftliche

Strukturen errichten, die diese „natürlichen“ Gegebenheiten berücksichtigen (vgl. West/Zimmerman 1987: 128).

### **Konstruktion von „Geschlecht“ ohne den Referenzpunkt des biologischen „Sex“**

Hagemann-White veranschaulicht die Vorgehensweise des Konstruierens von Geschlecht anhand einer Darstellung des ersten Gesprächs transsexueller Menschen mit noch unbekannten Kommunikationspartnern\_innen. Sie macht deutlich, wie sehr Vorannahmen die situative Wahrnehmung beeinflussen, so dass es häufig zu biologisch „unwahren“ Einordnungen kommt:

„Erfahrene Transsexuelle haben oft erfahren, dass die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit auch für sie arbeitet: Es kommt nur darauf an, bei der ersten Begegnung selbstverständlich dem „richtigen“ Geschlecht zugeordnet zu werden. Diese Erstzuordnung ist eben wegen des Glaubens an die Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit resistent gegen „Fehler“ in der Folge: Sie werden ggf. übersehen, überhört oder in einer Weise gedeutet, die mit dem zuerst angenommenen Geschlecht vereinbar ist.“ (Hagemann-White 1984: 81)

Die zitierte „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ beinhaltet sowohl das alltägliche als auch das alltagstaugliche Wissen über Geschlecht(er). Dieses vermittelt Eindeutigkeit, Unveränderlichkeit, das Prinzip des Ausschlusses sowie eine biologische Begründbarkeit, da sich die **beiden** Geschlechter **eindeutig** anhand **biologischer** Merkmale **unterscheiden** lassen (vgl. ebd.). Mithilfe dieser Schablonen lassen sich alltäglich soziale Situationen kategorisieren und bewerten – allerdings unter Inkaufnahme des oben beschriebenen Selbstbetrugs. Die „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ funktioniert analog zu den „Sex Categories“ von Ann Oakley als Bewertungs-, Einordnungs- und Konstruktionsschablone zweier komplementärer Geschlechter.

Ein wesentliches Feld der Konstruktion von Geschlechtsunterschieden ist, wie bereits beim Doing Gender ausgeführt, das der bürgerlichen Familie mit der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung. Über die Etablierung des Bürgertums mit einhergehenden Idealen entstehen entgegengesetzte Geschlechtscharaktere, deren Pflichten und Aufgaben von nun an ins Innere der Person eingeschrieben werden. (vgl. Wetterer 2010: 132). Gleichzeitig entstehen Aufgabenbereiche, die ausschließlich einem Geschlecht zugeschrieben werden; die Analogiebildung von Geschlechtscharakter und dazu passenden Tätigkeiten lässt die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung plausibel werden (vgl. Wetterer 2010: 132). Ein ähnliches Vorgehen findet sich bezüglich der Arbeitsteilung hinsichtlich medizinischer und pflegerischer Berufe. Im 19. Jahrhundert wird die Krankenpflege als erster bürgerlicher Frauenberuf etabliert, der sich dem spezifischen Geschlechtscharakter der Frauen passt (vgl. ebd.). Gleichzeitig etabliert die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung in den Heilberufen die Analogie männlich-professionell und

weiblich-laienhaft (vgl. Wetterer 2002: 257), wodurch plausibel wird, dass die „Natur“ der Frau sie für die fürsorgende, assistierende Pflege geeignet macht. Insbesondere die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung, die im bürgerlichen Haushalt der Frau die private und dem Mann die öffentliche Sphäre zuweist, ist Ausdruck der Konstruktion geschlechtsbezogener Charaktere, welche im 19. Jahrhundert auf andere soziale Schichten übertragen werden (vgl. Frieze 1991: 103).

### **Institutionelle Reflexivität von Geschlecht**

Die Zuordnung geschlechtlicher Individuen zu einer ausschließlich konstruierten Ordnung mit ihrer begleitenden Naturalisierung analysiert Goffman 1977 in seinem Artikel „Das Arrangement der Geschlechter“. Hier verweist er auf die sozialen Folgen der Zuordnung neugeborener Individuen zu einem „Geschlecht“. Diese Zuordnung erfolgt in modernen Industriegesellschaften direkt nach der Geburt und fußt auf (meistens) erkennbaren eindeutig geschlechtstypisierenden Geschlechtsorganen (vgl. Goffman 2001: 107). Um jedoch die Zuordnung sozialer Erwartungen, Aufgaben und Pflichten zu einem bestimmten Geschlecht zu rechtfertigen, bedarf es nach Goffman umfangreicher konstruktioneller Prozesse:

„Um die – im Vergleich zu allen anderen – geringen biologischen Unterschiede als Ursachen derjenigen sozialen Konsequenzen ansehen zu können, die scheinbar selbstverständlich aus ihnen folgen, bedarf es eines umfassenden, geschlossenen Bündels sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken, das zusammenhängend und komplex genug ist, um die Wiederauferstehung altmodischer, funktionalistischer Ansätze zu seiner Analyse zu rechtfertigen.“ (Goffman 2001: 106)<sup>6</sup>

Dieses geschlossene Bündel sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken findet Goffman in der Praxis der „institutionellen Reflexivität“ (Goffman 2001: 107). Durch sie werden die sozialen Folgen der biologischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen als „[...] Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht [...]“ (ebd.). Auch Goffman nennt als einen der wesentlichen institutionellen Konstruktionsarenen der Geschlechterhierarchie die „geschlechtsklassenspezifische Arbeitsteilung“ (a. a. O.: 139). Ihr inhärent ist die unterschiedliche Zugänglichkeit des öffentlichen Raumes für Männer und Frauen und in den damit verknüpften

---

<sup>6</sup> Goffman bezeichnet mit biologischen Unterschieden die aus der Anatomie erwachsenen unterschiedlichen Möglichkeiten der Geschlechter hinsichtlich Schwangerschaft und Stillen sowie geringe Unterschiede hinsichtlich Muskelmasse und Körperkraft (vgl. Goffman 2001: 106).

ökonomischen Bedingungen die Grundlage für ein alle sozialen Schichten durchziehendes hierarchisches Geschlechterverhältnis:

„Als benachteiligte Gruppe sind Frauen, ebenso wie Dienstmädchen (und Hausdiener) also gewissermaßen ökologisch vom Umgang mit ihresgleichen abgeschnitten. Im Unterschied zu Hausbediensteten aber trägt der Gewinn, den Frauen aus den sie eigentlich trennenden Organisationen ziehen, dazu bei, sie noch mehr von ihresgleichen zu isolieren. Denn anstelle eines Arbeitgebers oder Dienstherrn hat eine Frau wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens einen Vater, einen Ehemann und Söhne, und diese Männer geben an die Frauen genügend von dem weiter, was sie selbst besitzen oder erwerben, um bei den Frauen ein starkes Interesse an der Fortsetzung der Verbindung zu wecken. Obwohl Frauen in krassem Gegensatz zu Männern definiert werden, ist dennoch jede einzelne durch enge soziale Bande an bestimmte Männer gebunden. Dadurch geht sie mit ihren Mannsbildern eine Koalition gegen den ganzen Rest der Welt ein, eine Koalition übrigens, die sie dazu veranlaßt [!], mit einem ihr verbundenem Mann an sehr vielen sozialen Ereignissen gemeinsam teilzunehmen.“ (Goffman 2001: 118)

Die Zuweisung von Frauen an das Private im bürgerlichen Familienarrangement führt unvermeidlich zur ökonomischen Abhängigkeit der Betroffenen. Doch ist dieser Umstand nicht allein verantwortlich für die isolierende Situation der so genannten Hausfrauen. Diese sind abgeschnitten vom Zugang zu gesellschaftlicher Macht, öffentlichem Einfluss, der Möglichkeit zu gesellschaftlicher Anerkennung. Sie sind ausschließlich auf ihre familiäre Anbindung als Quelle von Macht, Einfluss und Anerkennung angewiesen, daher verwundert es nicht, dass Goffman konstatiert, sie gingen mit „...ihren Mannsbildern eine Koalition gegen den ganzen Rest der Welt ein.“ (Goffman 2001: 118).

Goffman stellt als einen wesentlichen Konstruktionsmechanismus von geschlechtsbezogener Ungleichheit heraus, dass Frauen – obwohl in Bezug auf Macht und Einfluss niedriger geschätzt als Männer – für gewisse Eigenschaften glorifiziert werden, für die Eigenschaften, die als Begründung herangezogen werden, ihnen den Zutritt zur ökonomischen Gleichstellung zu verwehren:

„Obwohl Frauen weniger gelten als Männer, werden sie in ernstzunehmender Weise durch solche Werte wie Mütterlichkeit, Unschuld, Sanftheit, sexuelle Attraktivität und so weiter idealisiert und mythologisiert – ein unbedeutendes Pantheon vielleicht, doch noch immer ein Pantheon.“ (Goffman 2001: 119)

Diese Glorifizierung ist in vielen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen nachweisbar (vgl. z. B. Matzner 2012: 399; Nüsslein-Volhard 2012: 22; Pinker 2008: 144). Frauen werden insbesondere in pädagogischen Publikationen immer noch als sanftmütiger, weniger körperlich aggressiv und kommunikativer dargestellt, auch wenn dies durch psychologische Studien nicht nachweisbar ist (vgl. Asendorpf/Neyer 2012: 345; Lohhaus/Vierhaus 2015: 199). Die

Konstruktion komplementärer Geschlechtscharaktere ist nach wie vor aktiv im Diskurs vorhanden. Sie stützt ein wesentliches Moment bürgerlicher Gesellschaftsstruktur, nämlich die der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung mit all ihren herrschaftserhaltenden Implikationen. Selbst wenn politische Maßnahmen, gesellschaftlicher Veränderungsdruck (beispielsweise durch Fachkräftemangel) und andere Wissenschaften eine Veränderung in der Wahrnehmung geschlechtlicher Personen einfordern, bleiben differenztheoretische Konstrukte in einem heteronormativen Bezugsschema gesellschaftlich relevant und verdrängen immer noch andere Konzeptionen von Geschlecht aus dem öffentlichen Diskurs.

### ***V.6 Zugänge basierend auf Dekonstruktion von Geschlecht***

Während sich Theorien der Konstruktion von Geschlecht mit den Praktiken in verschiedenen (Wissens-)Bereichen beschäftigen, die (soziales) Geschlecht herstellen, analysiert eine dekonstruktivistische Vorgehensweise die gängige Symbolisierungspraxis – u. a. Sprache – im Hinblick auf geschlechterkonstruierende Effekte:

„Dekonstruktion bezeichnet (vgl. Wartenpfehl 2000) Argumentationen im Anschluss an Derrida, die sich vor allem in der Sprach- und Literaturwissenschaft gegen hermeneutische Verfahren abgrenzen und nach textimmanenten Differenzen und deren produktiver Kraft für die Schaffung von Sinn suchen.“ (Villa 2010: 148).

Für die Kategorie Geschlecht bedeutet dieses Vorgehen, zunächst danach zu fragen, was Geschlecht ist, bevor die mit ihm verbundenen Konstruktionsprozesse aufgedeckt werden können. Judith Butler verweist in Bezug auf die Unterscheidung Geschlechtsidentität (Gender) und Geschlecht (sex) auf die nicht ausgefüllte Rolle des Konstrukteurs oder der Konstrukteurin, wenn von der Annahme ausgegangen wird, Sex sei biologisch festgelegt, die Geschlechtsidentität aber konstruiert. Wer, so fragt sie, sollte die Identität von welchem Ausgangspunkt aus errichtet haben? Mit Bezug auf Beauvoir stellt sie fest:

„Wenn »der Leib eine Situation ist«, wie Beauvoir sagt, so gibt es keinen Rückgriff auf den Körper, der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist. Daher kann das Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein. Tatsächlich wird sich zeigen, daß [!] das Geschlecht (sex) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen ist.“ (Butler 1991: 26)

Mann und Frau stellen in Butlers Theorie keine stabilen vordiskursiven Zustände dar, sondern sind aufgrund vieler Ambivalenzen und „Unmöglichkeiten“ auf die ständige diskursive und performative Herstellung ihrer selbst angewiesen (vgl. Villa 2010: 148). Um aber als stabile Grundlagen für weitere (Herrschafts-)Diskurse zur Verfügung zu stehen, bedarf es der Verweisung der geschlechtlichen Binarität Mann-Frau in den Bereich des Vordiskursiven, Ahistorischen, Natürlichen (vgl. Butler 1991: 24). Butler bezeichnet die Kategorie Geschlecht als

Gleichzeitigkeit von Norm und Apparat zur Normenherstellung, mit dem „...die Erzeugung und Normierung von männlich und weiblich stattfindet.“ (Butler 2002: 7).

Die (de)konstruktivistischen Ansätze zu Geschlecht, Ansätze geschlechtsbezogener Sozialisation sowie die intersektionale Analyse geschlechtsbezogener Ungleichheiten identifizieren die bürgerlich geprägte Zuweisung unterschiedlicher Arbeitsbereiche an Männer und Frauen als wichtige Konstruktionsarena (vgl. z. B. Goffman 2001: 139). Die Dualität der Geschlechter mit den zugewiesenen komplementären und doch aufeinander angewiesenen geschlechtsbezogenen Aufgaben ist eine der wesentlichen Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft. Diese Dualität ruht auf stabilen, als natürlich dargestellten, also unhintergehbaren Übereinkünften.

## **V.7 Zwischenfazit**

Im vorliegenden Kapitel sind verschiedene Ansätze zur theoretischen Konzeption von Geschlecht dargestellt worden, um die große Divergenz einiger dieser Ansätze dokumentieren zu können. Die Trennlinie bezüglich der Wahrnehmung von geschlechtlichen Individuen verläuft zwischen differenztheoretischen und (de-)konstruktivistischen Ansätzen. Während erstere von einer für alle Personen desselben Geschlechts gleichen Verhaltensdisposition ausgehen, sehen letztere individuelles Verhalten vor dem Hintergrund gesellschaftlich gesetzter und erwarteter Normen als persönliche Konstruktionshandlungen an. Insbesondere für die Sozialisationsinstanz Schule und die Bildungsinstitution „Übergangssystem“ stellt sich im tatsächlichen Umgang mit geschlechtlichen Personen die Frage, welcher Ansatz der pädagogischen Arbeit zugrunde zu legen ist. Wird von einer „natürlich“ begründeten Verhaltensdifferenz zwischen den beiden Geschlechterpolen ausgegangen, ist eine Gleichbehandlung aller ein pädagogischer Fehler. Wird aber von konstruiertem Verhalten analog zu gesellschaftlichen, lebenslaufbezogenen und situativen Veränderungen ausgegangen, kann pädagogische Arbeit zwar gendersensibel, aber für alle gleich entworfen werden.

Geschlecht als ausschließlich soziales Phänomen zu definieren, bedeutet, ihm seine herausragende Stellung im Vergleich zu anderen Analysekatégorien zu nehmen. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht kann unter diesen Prämissen gleichberechtigt neben Milieu und Migrationshintergrund analysiert werden, wobei die gegenseitige Überlagerung der einzelnen Diskriminierungskategorien intersektional erfasst werden kann.

Einer differenztheoretischen Sichtweise schließt sich zeitweise die deutsche Familienpolitik an. Die Bundesfamilienministerin Frau Schröder spricht noch 2011 von Vätern, die „...nun einmal manches anders [machen]...“ (Schröder 2011a; [Hinzufügung d. Verf.]), anders sprächen und andere Spiele spielten als die Mutter (vgl. ebd.). Bezüglich der Rollen von Frauen und Männern in der Familie konstatiert Frau Schröder: „Frauen und Männer sind nun einmal unterschiedlich.“ (BMFSFJ 2011). In Bezug auf die schlechteren Schulleistungen von Jungen benennt die Ministerin als eine Ursache die Abwesenheit männlicher Erziehungs- und Lehrpersonen in Kindertagesstätte und Grundschule. Obwohl sie deutlich macht, dass dies einen Grund unter mehreren darstellt, ist es doch der einzige, den sie explizit benennt. Darüber hinaus konstruiert sie das Bild des fleißigen, braven Mädchens und des aktiven, frechen Jungen in einer Schulumwelt, die die Bedürfnisse der Jungen bisher nicht genug beachtet. Eine Differenzierung innerhalb der Geschlechter findet nicht statt:

„Jedenfalls sollten wir sie [die Pädagogik] kritisch analysieren, denn möglicherweise ist sie stärker an den Bedürfnissen von meist doch eher braven, stillen Mädchen ausgerichtet als an denen von oft wesentlich frecheren, hibbeligeren Jungen. Man könnte zum Beispiel die Lernmaterialien mo-

dernisieren, um Jungen mit Inhalten etwa aus dem Technikbereich zum Lesen und Lernen anzuregen. Jungen haben nun mal andere Interessen als Mädchen, das sollten auch Lehrerinnen zur Kenntnis nehmen. Auch der Sport könnte eine größere Rolle im Unterricht spielen - damit sich die Jungs richtig austoben können.“ (BMFSFJ 2011; [Einf. d. Verf.])

Eine solche Argumentation, die Unterschiede pauschalisiert und verabsolutiert, konstruiert „natürliche“ Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die als Anknüpfungspunkt für politische Maßnahmen gelten. Reformen im Sinne einer Gleichbehandlung der Geschlechter sind in unter dieser Perspektive nicht möglich. Nicht möglich ist in der differenztheoretischen Sichtweise auch die Wahrnehmung individueller Konstruktionsprozesse von Geschlecht, welche situations- und institutionenabhängig variieren können, wie die Interviewstudie der vorliegenden Arbeit nachweist. Eine individuelle Sicht des Individuums ist unter der Verwendung von geschlechtsbezogenen (oder auch die soziale oder ethnische Herkunft betreffenden) Vorannahmen nicht möglich.

Darüber hinaus stellt die Zuordnung zu einem von zwei Geschlechtern für die gesamte Lebensspanne und die gleichzeitige Zuordnung von „natürlichen“ Verhaltensweisen einen Exklusionsmechanismus für transsexuelle Menschen oder Menschen, die sich mit ihrem Geschlecht (zeitweise) nicht arrangieren können oder Menschen, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen können, dar. Die Konstruktion der heterosexuellen „Normalfamilie“ als natürlich stellt einen Exklusionsmechanismus für gleichgeschlechtliche Elternpaare dar. Aber darüber hinaus stellen die „Natürlichkeiten“ in Bezug auf Geschlecht gouvernementale Vorgaben für politische Maßnahmen und Gesetze dar. „Wissenschaftlich bewiesene Fakten“ geben politischen Handlungen die Richtung vor, weil Politik nicht gegen die in der Bevölkerung herrschenden „natürlichen“ Präferenzen handeln darf (vgl. Foucault 2004a: 505). Vor diesem Hintergrund werden politische Entscheidungen besser verständlich. Einerseits müssen „natürlich“ mehr Männer in Kindertagesstätten arbeiten, wenn Frauen die Bedürfnisse der kleinen Jungen nicht stillen können, und andererseits muss die heterosexuelle Ehe „natürlich“ staatlich bevorzugt werden, wenn sie die optimale „Ur-Konstellation“ für das Aufwachsen der nächsten Generation – auf die der Staat angewiesen sein wird – darstellt. Es ist gouvernementale Logik, dass die fast vollständige Gleichstellung von homosexuellen und heterosexuellen Ehen bisher nicht politisch motiviert erfolgt ist, sondern aufgrund von juristischen Prüfungen der Verfassungsmäßigkeit dieser Ungleichbehandlung durch das Bundesverfassungsgericht (vgl. CDU 2007: 27f; Bundesverfassungsgericht Pressestelle 2013).

Die vorliegende Arbeit folgt in ihrer Anlage der Sichtweise auf Geschlecht als konstruiertes Verhaltensrepertoire, welches individuell, situationsbedingt, institutionenbedingt und je nach Station im Lebenslauf unterschiedlich ausagiert wird. Da selbst die differenztheoretischen Ansätze dokumentieren, dass die individuellen Unterschiede in einem Geschlecht größer sind als



die zwischen den beiden Hauptgeschlechtern (vgl. z. B. Köhler 2012: 63), interessiert sich die vorliegende Arbeit für individuelle Verhaltensweisen vor dem Hintergrund einer gesellschaftlich vorgegebenen, aber veränderbaren Geschlechter-Interpretationsfolie. Dementsprechend ist das Forschungsdesign mit problemzentrierten Interviews auf das Verstehen des „fremden“ Verhaltens ausgelegt.

Darüber hinaus will das vorliegende Kapitel die Konstruktionsprozesse der dargestellten differenztheoretischen Ansätze verdeutlichen. Insbesondere durch Widersprüche zwischen den einzelnen Perspektiven, beispielsweise zwischen der triangulatorischen in der psychologischen Bindungstheorie und der evolutionstheoretischen Perspektive Bischof-Köhlers, wird verstehbar, dass auch scheinbar naturwissenschaftlich gestützte Argumentationen von konstruierten Vorannahmen ausgehen. Darüber hinaus lohnt der Blick in die Entstehung differenzpädagogischer Begründungsmuster, wie zum Beispiel die Konstruktion von Abelins Ur-Konstellation in der frühkindlichen Triangulation zeigt. Hier integriert Abelin bereits in der Verwendung von Fachtermini Konstruktionen, die aber, wenn sie einmal im pädagogischen und psychologischen Kontext wirksam sind, als „Natürlichkeiten“ erscheinen, auf die wiederum sich andere Wissenschaften wie z. B. die Wirtschaftswissenschaft in ihrer Argumentation stützt.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet die Wahrnehmung von Geschlecht als performative und konstruierte soziale Kategorie die Möglichkeit, die im Geschlechtsbezug stattfindenden Naturalisierungen und ihre Konsequenzen im schulischen und beruflichen Bildungssystem auf strukturelle Benachteiligungen untersuchen zu können, die im allgemein bildenden Schulsystem junge Männer betrifft. Im Anschluss wird daher der Begriff der Männlichkeit analysiert. Dabei greift die vorliegende Arbeit auf die Typologie Connells zurück, die mehrere Arten von Männlichkeit in Abhängigkeit von sozialer Herkunft, Bildungsstand und ökonomischem Wohlstand voneinander abgrenzt und miteinander in Beziehung setzt. Vor dem Hintergrund des intersektionalen Einbezugs mehrerer Diskriminierungskategorien in die Analyse eignet sich Connells Konzept sehr gut für die Argumentation der vorliegenden Arbeit.

## VI Männlichkeit(en)

Wie bereits im Kapitel Geschlecht dargelegt wurde, gilt die Existenz zweier Geschlechter als Argumentationsgrundlage für die Darstellung geschlechtstypisierenden Verhaltens. Diese beiden Geschlechter sind das männliche und das weibliche. Sie gelten je nach theoretischer Grundlage als komplementär konstruiert oder „natürlicherweise“ komplementär. Individuelle Verhaltensweisen werden als weiblich konnotierte oder männlich konnotierte Performanzen beschrieben. Dennoch ist die Definition dessen, was Weiblichkeit oder Männlichkeit ist, nicht einfach. Die vorliegende Arbeit greift zur Definition von Männlichkeit(en) auf das Konzept von Raewyn Connell zurück, welches verschiedene Männlichkeiten beschreibt und diese zueinander in Beziehung setzt.

### ***VI.1 Analysekategorien in Connells Männlichkeitenkonzeption***

„Macho, weiß, von gestern“ – so lautet der Titel des Leitartikels der „Zeit“ vom 15. November 2012. Angesichts der Wahlniederlage der Republikaner wird diskutiert, ob die Vormachtstellung des weißen Mannes in den USA und Europa schwindet. Autor und Autorin kommen zu dem Schluss, dass sich im Ergebnis der Präsidentschaftswahl 2012 eine Entwicklung spiegelt, die symptomatisch für die westlichen Industrieländer ist. Migranten\_innen sowie Frauen im Allgemeinen beanspruchen größeren gesellschaftlichen Einfluss und steigen zunehmend in machtvollen Positionen in Wirtschaft und Politik auf; der weiße Mann verliert seine Vormachtstellung. (vgl. Topcu/Ulrich 2012)

„Tatsächlich stirbt nicht eine Hautfarbe aus und auch kein Geschlecht ab, sondern ein Habitus, allerdings einer, der jahrtausendealt ist, der hundertfach von einer Generation zur nächsten weitergegeben wurde. Lange war der weiße Mann ganz selbstverständlich das Maß aller Dinge und aller anderen Menschen, er war die Norm.“ (ebd.)

Im Leitartikel wird die Frage nach adäquaten Reaktionen der Repräsentanten der ehemals unangefochtenen Position gestellt. Vor dem Hintergrund, dass althergebrachte, aber habituierte Verhaltensweisen aktuell zumindest unangepasst scheinen und nicht mehr gewohnte Privilegien sicherstellen, ist der hegemoniale weiße Mann aufgefordert, sich anzupassen. Diese Anpassung beinhaltet das Abrücken von der Selbstverständlichkeit der Macht:

„Aber wie kann, wie soll der weiße Mann mit seiner veränderten Stellung in der Welt umgehen? Vom Gedanken abzurücken, sich als die Norm zu betrachten, wäre für den Anfang völlig ausreichend. Sich als einen unter anderen zu sehen, nicht als den einen über allen. Es ist schwer zu verkraften, aus dem Zentrum zu treten oder vertrieben zu werden, besonders dann, wenn es womöglich gar kein neues Zentrum gibt.“ (ebd.)

Für die vorliegende Arbeit führt die Diskussion in der „Zeit“ zu einer produktiven Sichtweise auf Geschlecht und Männlichkeit(en). Wie im Leitartikel dargestellt, scheinen verschiedene

männliche Habitus zu existieren. Der These, dass verschiedene Auffassungen von männlichem Verhalten in verschiedenen sozialen Milieus existieren (vgl. z. B. Steinrück 2005: 169; Budde 2010b; Connell 2015) und jeweils das Verhalten<sup>7</sup> der Individuen beeinflussen, soll mit Hilfe von Connells Männlichkeitskonzeption nachgespürt werden.

Auch wenn von unterschiedlichen Männlichkeiten ausgegangen wird, kann dennoch belegt werden, dass die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht durch ein Verhalten dargestellt wird, welches auf Abgrenzung zu weiblich konnotiertem Verhalten angelegt ist:

Ohne den Kontrastbegriff „Weiblichkeit“ existiert „Männlichkeit“ nicht.“ (Connell 2015: 111)

„Ein beträchtlicher Teil dessen, was männliche Personen tun, um ihre Identität zu bestätigen, muß [...] etwas sein, zu dem Frauen allem Anschein nach aufgrund ihrer »Natur« nicht oder wenigstens nicht richtig in der Lage sind; und das gilt umgekehrt auch für weibliche Personen.“ (Goffman 2001: 152)

Ein sehr großer Teil der Konstitution geschlechtlicher Identität(en) beruht auf der Abgrenzung zum komplementären Pendant. Für Hartmann existiert gar „...ein kultureller Zwang, sich selbst in Abgrenzung und Unterscheidung zum jeweils anderen Geschlecht einem Geschlecht zuzuordnen.“ (Hartmann 2012: 36). In dieses Abgrenzungsparadigma ist die Unzugänglichkeit bestimmter Territorien für eines der beiden Geschlechter einbezogen – der haushalterische private Bereich ist in Gänze immer noch für das männliche Geschlecht unzugänglich, will es nicht öffentliche Abwertung oder die Gefährdung der beruflichen Chancen in Kauf nehmen (vgl. z. B. Allmendinger 2009a: 73; Durkheim 1999: 106f; Friese 2015b: 60ff; Gesterkamp 2007: 106f). Jedoch weisen individuelle Darstellungen von Männlichkeit so große Differenzen auf, dass ein einziges Konzept von Männlichkeit nicht mehr tragfähig erscheint. Insbesondere im Kontext der Diskussion um eine schulische Benachteiligung von Jungen ist es unerlässlich, geschlechtsinterne (Leistungs-)Differenzen in die Analyse einzubeziehen (vgl. Cornelißen 2004). Dabei sind für die Interviewstudie insbesondere die unterschiedlichen Abgrenzungsstrategien der Männlichkeiten vom Weiblichen<sup>8</sup> von großem Interesse.

---

<sup>7</sup> Für die vorliegende Arbeit ist vor allem das schul- bzw. bildungsbezogene geschlechtstypisierende Verhalten von Interesse (vgl. dazu z. B. Budde 2010b: 14)

<sup>8</sup> Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf männlichen Jugendlichen liegt, wird aus kapazitären Gründen auf eine differenzierte Darstellung von Weiblichkeiten verzichtet. Dies zu tun, bleibt ein Forschungsdesiderat.

Connell beschreibt in seiner Studie „Der gemachte Mann“ Typologien von Männlichkeiten, die er bestimmten sozial strukturierten Gruppen von Männern zuordnet, indem er ihr gezeigtes Verhalten analysiert. „Männlichkeit“ wird in dieser Analyse als ein prozessualer Begriff verwendet, welcher eine bestimmte Art von (Lebens-)Praxis symbolisiert. Diese Auffassung ermöglicht es einerseits, Arten des als männlich angesehenen Verhaltens zu unterscheiden sowie Veränderungen in der jeweiligen Männlichkeitskonzeption darzustellen.

„Männlichkeit“ ist – soweit man diesen Begriff in Kürze überhaupt definieren kann – eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur.“ (Connell 2015: 124)

Die Darstellung von Männlichkeit als eine Position im Geschlechterverhältnis verweist auf die ausschließlich relationale Auffassung dieses Konstruktes. Männlichkeit ist relational zu Weiblichkeit – und umgekehrt. Werden im weiteren Verlauf der Studie vier Arten von Männlichkeit beschrieben, sind auch diese relational angeordnet. Aber Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) sind nicht nur gegenseitig relational, sie sind ebenso abhängig von weiteren Einflussfaktoren: Connell beschreibt Männlichkeit und Weiblichkeit als „...Art und Weise, in der soziale Praxis geordnet ist“ (Connell 2015: 124). Somit ist ihre Beeinflussung durch soziale Bedingungen gegeben; veränderte Umwelten verändern „Männlichkeit“. Connell verknüpft die Darstellung der Männlichkeiten mit den drei Analysekategorien „Machtbeziehungen“, „Produktionsbeziehungen“ und „emotionale Bindungsstruktur“ (vgl. Connell 2015: 127f.), welche im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

### **Analysekategorie „Machtbeziehungen“**

Die Abgrenzung männlichen Verhaltens von weiblichem beinhaltet nach Connell im Anschluss an de Beauvoir eine Hierarchie, die die Abwertung des „Weiblichen“ gegenüber dem „Männlichen“ festschreibt. Er benutzt wie Goffman die Figur des Patriarchats als Gesellschaftsform, um die Omnipräsenz dieser Machtbeziehungen zu verdeutlichen. Bestrebungen, diese Hierarchie zugunsten der Frauen zu verändern, stellen eine ständige Herausforderung des Patriarchats dar und hinterfragen gleichzeitig dessen Legitimität, wodurch Zugzwänge und Unsicherheiten entstehen (vgl. Connell 2015: 127). Beispielsweise durch politische Bewegungen wie den Feminismus geraten althergebrachte Männlichkeitskonzeptionen unter Druck und verlieren in bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen ihre Legitimität. Connell untersucht am Beispiel der Umweltbewegungen die Veränderungen der „Männlichkeit“ jener Männer, die in der hegemonialen Vorstellung sozialisiert wurden, aufgrund ihrer aktuellen Lebenslage (eine Partner- oder Kollegenschaft mit gleichberechtigt auftretenden Frauen) diese nun in Frage stellen (vgl. a. a. O.: 199f.).

Für einen Teil des deutschen Diskurses zur Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem stellt die zunehmende Gleichstellung von Männern und Frauen im öffentlichen und beruflichen Bereich eine solche Herausforderung des Patriarchats dar. Insbesondere der schulische Erfolg von Mädchen und jungen Frauen ist dazu angetan, traditionelle Leitbilder von Männlichkeit, die eine Dominanz im Bildungsbereich integriert hatten, in Frage zu stellen:

„Die schulische und gesellschaftliche Erfolgsgeschichte der Frauen in modernen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts und die gewandelten Qualifikationsanforderungen in Beruf und Partnerschaft haben traditionalistische Männer verunsichert.“ (Preuss-Lausitz 2008: 127)

Die Verunsicherung von Männern und Jungen aufgrund der Herausforderung zur Integration von „neuen“ Facetten wie z. B. Familiensorge in moderne Männlichkeitskonzeptionen erweist sich beim näheren Hinsehen als Konstruktion. So verweist die Studie „Der Mann 2013“, welche von der Zeitung „Bild der Frau“ beim Institut für Demoskopie in Allensbach in Auftrag gegeben wurde, bereits im ersten Vorwort auf eine Krise der Männlichkeit aufgrund empfundener Unsicherheiten durch emanzipatorische Forderungen und Errungenschaften:

„Und trotzdem sagen schon jetzt 64 Prozent der deutschen Männer: „Es reicht mit der Gleichberechtigung!“ 28 Prozent von ihnen klagen: „Was da passiert, ist übertrieben.“ Und sechs Prozent fühlen sich bereits benachteiligt.

Unverbesserliche Machos? Hoffnungslos rückständig? Nein. Die Männer sind verunsichert. Ihnen schwimmen die Felle davon. Das ist eines der Ergebnisse der großen deutschen Männer-Studie 2013, die BILD der FRAU beim Institut für Demoskopie in Allensbach in Auftrag gegeben hat.“ (Bild der Frau 2013: 3)

Dieselbe Studie verfügt allerdings über ein weiteres Vorwort – das der Geschäftsführerin des Instituts für Demoskopie Allensbach. Sie verweist nicht auf männliche Verunsicherung und Ablehnung von zu viel Emanzipation:

„Der Abschied von den Festlegungen der Geschlechterrollen wird von Männern wie Frauen eher als Befreiung denn als Belastung empfunden. Es eröffnet beiden Geschlechtern neue Optionen, stellt aber auch vor neue Herausforderungen.“ (Bild der Frau 2013: 5)

Die unterschiedliche Interpretation derselben Untersuchungsergebnisse verdeutlicht beispielhaft die Konstruktion einer männlichen Verunsicherung durch gleichstellungspolitische Errungenschaften und Forderungen im öffentlichen Diskurs. So geht auch aus Wippermanns Analyse im Auftrag des BMFSFJ zu Rollenbildern von Männern und Jungen hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Männer Gleichstellung in allen Lebensbereichen befürwortet und dass die meisten Männer konstruktiv mit der neu gewonnenen Gestaltungsmacht in Bezug auf Männlichkeitsleitbilder umgehen (vgl. Wippermann 2014: 9ff).

Obwohl die männliche Verunsicherung also nicht für die Mehrheit oder wenigstens einen großen Teil der Männer nachweisbar ist, hat sie dennoch als Argumentationsfigur Einzug in pädagogische Diskurse gehalten und kann deshalb als wirkmächtige Strategie Machtbeziehung bezeichnet werden.

### **Analysekategorie „Produktionsbeziehungen“**

Eng mit der Kategorie „Machtbeziehungen“ verwoben ist die der „Produktionsbeziehungen“, welche sich ausschließlich auf die Zuordnung der „Geschlechter“ zu Erwerbs- und Reproduktionsbereich bezieht. Aufgrund der Zuordnung der reproduktiven Arbeit zum weiblichen Geschlecht lassen sich nicht nur geschlechtsbezogene Arbeitsteilung und Lohndifferenzen nachweisen, sondern Connell beschreibt auch die unterschiedliche Dividende von Männern und Frauen, die aus der Beteiligung an erwerbsbezogenen Einkommen entsteht. Diese sehr unterschiedliche Dividende ist zwar unterschiedlich ausgestaltet – sie besteht für Deutschland z. B. in erwerbsbezogener sozialer Sicherung, im Ehegattensplitting, System der Lohnsteuerklassen sowie im reformierten Unterhaltsrecht nach einer Scheidung – ist aber einer der Gründe für den weitaus größeren Kapitalbesitz der Männer in allen Gesellschaften (vgl. Connell 2015: 127). Die Rolle des Familienernährers stellt in der Aufrechterhaltung der Produktionsbeziehungen ein zentrales Instrument dar: Männer werden nach wie vor mit der Rollenerwartung „Familienernährer“ konfrontiert. Wenn die Übernahme dieser Rolle nicht möglich oder nicht gewollt ist, gerät auch das Männlichkeitsverständnis unter Druck. (vgl. Connell 2015: 147)

### **Analysekategorie „Emotionale Bildungsstruktur (Kathexis)“**

Die Kategorie „Emotionale Bindungsstruktur“ verweist auf die individuelle Ebene in der Konstruktion von Männlichkeit, die unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Vorgaben und Normierungen zu geschlechtsbezogenem Verhalten in Paarbeziehungen geschieht. Connell stellt das körperliche Begehren als ebenso sozial determiniert wie gesellschaftliche Leitbilder zu Geschlecht dar. Die Kategorie „Emotionale Bindungsstruktur“ bezieht sich in ihrer Analyse auf den „Reproduktionsbereich“<sup>9</sup>. Dieser ist in seiner Art zu begehren oder Kinder zu erziehen sowohl individuell verortet als auch normativ vergesellschaftet, indem seine Ausgestaltung den

---

<sup>9</sup> Der Reproduktionsbereich nach Connell bezeichnet all jenes Verhalten des Menschen, der auf Sexualität, Begehren und Partnerschaft ausgerichtet ist. Der gewählte Begriff „Reproduktionsbereich“ verdeutlicht die Historizität und kulturelle Normierung des Begehrens im Sinne von sozialer Geschlechtspraxis (vgl. Connell 2015: 124).

Individuen eben nicht anheimgestellt, sondern durch kultur-, epochen und milieuspezifische Vorgaben reglementiert wird. (vgl. Connell 2015: 128)

Der soziale Prozess der Herstellung von Männlichkeiten findet sich in der Anheftung emotionaler Energie an ein geschlechtliches Objekt, da die Zielobjekte der Begierde mit den kulturellen Vorgaben der jeweiligen Gesellschaft divergieren (vgl. Connell 2015: 146). Je nach Begierde – ob beispielsweise eine homo- oder heterosexuelle Begierde empfunden wird – wird eine spezielle Art von Männlichkeit konstruiert. Heterosexualität gilt dabei als hegemoniale Schablone für sexuelle Paarbeziehungen und wird nicht nur sozial und kulturell, sondern auch juristisch und institutionell gestützt. Männer, deren Begehren sich auf das gleiche Geschlecht richtet, erfahren allein hierdurch eine Infragestellung ihrer Männlichkeit. (vgl. a. a. O.: 146f.)

Die unterschiedlichen Männlichkeitskonzeptionen können mit sozialer Herkunft und dem Vorhandensein bzw. der Abwesenheit eines Migrationshintergrundes korrespondieren. Dabei grenzen sich Männlichkeiten nicht nur ab von Weiblichkeit, sondern auch untereinander. Für eine westlich geprägte Industriegesellschaft beschreibt Connell vier Typologien von Männlichkeit, die im Folgenden kurz charakterisiert werden sollen. Diese Typologien beschreiben konzeptionsdefinierende Handlungsmuster, die durch bestimmte, prägnante Situationen innerhalb eines gegebenen Beziehungsgefüges entstehen, welches zwar aktuell bestimmend, aber dennoch im Zeitverlauf variabel sind. Sie beschreiben keine festen Charaktertypen (vgl. a. a. O.: 145).

## **VI.2 hegemoniale Männlichkeit**

Mit der hegemonialen Männlichkeit bezeichnet Connell

„[...] jene Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt, eine Position allerdings, die jederzeit in Frage gestellt werden kann.“ (Connell 2015: 130)

Hegemonie bezieht Connell auf das Konzept Gramscis, welches die gesellschaftliche Dynamik beschreibt, nach der eine Führungsgruppe ihren Anspruch legitimiert und aufrechterhält (vgl. Connell 2015: 130). Hegemoniale Männlichkeit bezeichnet er daher als:

„[...] jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis [...], welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll).“ (Connell 2015: 130)

Die „hegemoniale Männlichkeit“ stellt nun die Konzeption dar, welche auf die aktuellen Bedrohungen des männlichen Herrschaftsanspruchs adäquat reagiert und sie durch Veränderungen in ihrer Konzeption mit neuer Legitimität versieht. Die hegemoniale „Männlichkeit“ wird kon-

struiert im Verhältnis zu „Weiblichkeit“, aber ebenso in Abgrenzung von anderen, weniger geachteten „Männlichkeiten“. Diese stellen häufig den Gegensatz zur hegemonialen dar – ebenso wie „Weiblichkeit“ als der Gegensatz zu „Männlichkeit“ verstanden wird. In all diesen Gegensätzen ist eine Hierarchie zugunsten des hegemonial „Männlichen“ integriert. Dessen Darstellungspraxen müssen nicht unbedingt von der Mehrheit der Männer geteilt werden; es genügen Vorbilder aus den Medien (z. B. Schauspieler oder Sportler), allerdings bedarf es einer Übereinstimmung zwischen dem „kulturellen Ideal“ und der institutionellen Macht. Die hegemoniale Vorstellung von Männlichkeit wird zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft „kulturell herausgehoben.“ (vgl. Connell 2015: 130)

Für aktuelle industriell geprägte Gesellschaften weist Connell den Anspruch hegemonialer Männlichkeiten auf Verkörperung des „Vernünftigen“ nach. Gestützt wird dieser Anspruch durch die Dichotomie vernünftig-emotional als Gegensatz männlich-weiblich, welche sich in vielen Humanwissenschaften und im Alltagswissen von Männern und Frauen wiederfindet. Im hegemonial männlichen Konstruktionsprozess ist daher der Bereich von Technik und Wissenschaft als rationales Territorium männlich konnotiert. Auf diese Weise wird die männliche Dominanz gegenüber Frauen legitimiert. (vgl. Connell 2015: 225f.)

Dieser Bezug wird Jungen in der Zeit des Heranwachsens durch eine Ausrichtung auf spätere Berufstätigkeit nahe gelegt, welche in hegemonialer Männlichkeit eine technisch-vernunftgesteuerte sein sollte. Der gesellschaftliche Bezug sowie der Führungsanspruch werden durch die Ausrichtung dieser Männlichkeitskonstruktion an Bedürfnissen der Wirtschaft sichergestellt. (vgl. Connell 2015: 226)

Führungsebenen in Wirtschaft, Militär und Politik inszenieren größtenteils die hegemoniale Konzeption von Männlichkeit und stützen auf diese Weise ihren Führungsanspruch (vgl. Connell 2015: 131). Hegemoniale Männlichkeit konstruiert sich zu einem großen Teil über die Hochschätzung formeller Bildungsabschlüsse, häufig weisen die Männer dieser Gruppe einen akademischen Abschluss auf (vgl. a. a. O.: 230). Dies wird in den Milieukonzeptionen sowohl von Vester et al. als auch des Sinus-Instituts bestätigt. Im bildungsbürgerlichen Milieu nach Vester et al. verfügen 41 % der Zugehörigen über eine Hochschulzugangsberechtigung, 23 % über einen akademischen Abschluss; im gehobenen Bürgermilieu sind es analog 37 % und 31 % (vgl. Vester 2006: 12). Das Sinus-Institut beschreibt das liberal-intellektuelle Milieu als aufgeklärte Bildungselite und bescheinigt dem Milieu der Performer eine hohe Multimedia- und IT-Kompetenz (vgl. Sinus-Institut 2015)

Als grundlegenden Definitionsbezug konstruiert hegemoniale Männlichkeit einen Ausschließlichkeitsanspruch über die Norm der Heterosexualität. Selbst wenn alle anderen Paradigmata der hegemonialen Konzeption erfüllt sind, kann ein schwuler Mann den Hegemonie-Anspruch



nicht erfüllen, da die homosexuelle Objektwahl eine direkte Bedrohung für jenes Konzept darstellt. (vgl. Connell 2015: 223)

### **VI.3 Marginalisierte Männlichkeit**

Mit dem Typ der „Marginalisierten Männlichkeit“ beschreibt Connell die Männlichkeitskonzeption von Menschen aus sozial niedrig bewerteten Milieus und/oder mit ebensolchen Migrationshintergründen. Marginalisierte Männlichkeit entsteht in Relation zum jeweils hegemonialen Set von Zuschreibungen und Verhaltensweisen. (vgl. Connell 2015: 134f)

Für die „Marginalisierte Männlichkeit“ gilt zwar wie auch für die hegemoniale Konzeption die große Relevanz der Figur des Erwerbstätigen, diese wird aber durch zunehmende Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse in sozial schwachen Milieus in Frage gestellt:

„Eine große Zahl von Jugendlichen wächst nun ohne jegliche Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz heran, der doch im Mittelpunkt des herkömmlichen Männlichkeitsmodells der Arbeiterklasse stand.“ (Connell 2015: 152).

Mit diesem Satz wird deutlich, wie stark einerseits die geschlechtsbezogene Rolle<sup>10</sup> des erwerbstätig wahrgenommenen Mannes (und mit ihr die des Familienernährers) den zentralen Bezugspunkt der Männlichkeitsdefinitionen darstellt, diese andererseits in bestimmten Milieus unter ökonomischen Krisensituationen erodiert. Zumindest wird ihr durch langandauernde Arbeitslosigkeit die realistische Arena entzogen. Die Definition der „Marginalisierten Männlichkeit“ erfolgt aufgrund fehlender Möglichkeiten nun nicht mehr über Beruflichkeit, sondern über eine Verbindung zu meist prekärer Erwerbstätigkeit.

---

<sup>10</sup> Der Begriff der Rolle nach Parsons stellt wiederum nicht eine Zustandsbeschreibung, sondern einen Prozess dar, welcher normative Steuerung voraussetzt und die Teilnahme an sozialer Interaktion in der durch die Rolle definierten Weise mit sich bringt. (vgl. Parsons 1976: 180). Der Begriff der geschlechtsbezogenen Rolle wird in der vorliegenden Arbeit in diesem Sinne verwendet, auch wenn Connell ihn ablehnt, weil er auf dem Konzept der Polarisierung zweier als komplementär konstruierten Geschlechtscharaktere beruht und dadurch einer intersektionalen Analyse wenig zugänglich ist (vgl. Connell 2015: 73).

„Die Lebensgeschichten offenbaren als entscheidenden Aspekt, dass Männlichkeit nicht in Relation zu einem bestimmten Arbeitsplatz geformt wird, sondern in Bezug auf den Arbeitsmarkt als Ganzes, und zwar als ständiger Wechsel von Arbeitslosigkeit und Beschäftigung.“ (Connell 2015: 154)

Arbeitslosigkeit als intermittierender Zustand wird in diese Konzeption integriert. Dennoch stellt das selbst verdiente Auskommen eine wichtige Zielkategorie für Jugendliche aus dieser Typengruppe dar, wobei die zu diesem Zweck ausgeübte Tätigkeit wenig relevant ist (vgl. Connell 2015: 155). Auf dieses Phänomen weisen sowohl bereits Willis im Jahr 1979<sup>11</sup> als auch die aktuelle Shell-Jugendstudie hin, die zeigt, dass weniger als die Hälfte der Jugendlichen aus der Unterschicht<sup>12</sup> im erlernten Beruf arbeitet, 29 % arbeiten ohne Berufsausbildung, 24 % in einem anderen Beruf als dem Erlernten. Werden diese Jugendlichen jedoch nach ihrer Zufriedenheit mit der aktuell ausgeübten Tätigkeit befragt, so antworten über zwei Drittel, sie seien damit zufrieden (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 114).

Die Auswechselbarkeit der Erwerbstätigkeit bei gleichzeitiger Wertschätzung des eigenen Einkommens korrespondiert mit einer Geringschätzung schulischer Bildung. Schule wird als Teil staatlicher Autorität gesehen, von der es sich abzugrenzen gilt. Wesentlich für die ablehnende Haltung sind jedoch nicht strukturelle Aspekte, sondern die jeweils individuelle Erfahrung der Entmutigung (vgl. Connell 2015: 159). Die „fremde Macht“ Schule wird zur Abgrenzungsfolie der eigenen Männlichkeit, die sich über die Distanz zur schulischen, d. h. staatlichen Bildung definiert (vgl. ebd.). Institutionalisierte staatliche Macht wird über die Schule hinaus in Form der Staatsgewalt erlebt, welche viele der jungen Männer dieser Gruppe bereits persönlich erlebt haben, insbesondere nach gerichtlichen Auseinandersetzungen wegen gewalttätigen Verhaltens in der Schule. Nur einer der von Connell befragten jungen Männer (von insgesamt acht der Gruppe „Marginalisierte Männlichkeit“) empfindet den Staat als wertvoll, alle anderen lehnen ihn ab. Dieser „Ausreißer“ hat in der High-School ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften etabliert – eine Tatsache, die Connell im Zusammenhang mit der Fähigkeit dieses jungen Mannes sieht, „...die Möglichkeiten des Erziehungssystems für sich zu nützen, statt dagegen anzukämpfen.“ Für ihn wird nicht nur Erwerbstätigkeit zum Ankerpunkt seiner „Männlichkeit“, sondern er verfolgt eine berufliche Karriere (vgl. Connell 2015: 161).

---

<sup>11</sup> vgl. Willis 1979: 155f

<sup>12</sup> Die Shell-Jugendstudien arbeiten mit dem Schichtenmodell (vgl. Shell Deutschland Holding GmbH 2010; 2006)

In der Charakterisierung der marginalisierten Männlichkeit liegen entscheidende Hinweise für die vorliegende Arbeit. Nach wie vor muss davon ausgegangen werden, dass berufliche Einbindung zentral für alle Männlichkeitskonzeptionen ist. Hinweise hierfür finden sich bei Allmendinger 2009a, die nachweist, dass auch junge Männer zu über 80 % der Vorstellung zustimmen: „Ein Mann macht Karriere.“ (vgl. Allmendinger 2009a: 73). Wenn allerdings eine existenzsichernde, langfristige Berufstätigkeit mit vorgeschalteter schulischer und beruflicher Ausbildung zur abstrakten Erfahrung wird, weil reale Erfahrungen in diesem Bereich nicht möglich sind, so scheinen männliche Jugendliche das Zentrum ihrer Männlichkeitskonzeption durch berufsunspezifische und somit austauschbare Erwerbstätigkeit zu konstituieren (vgl. Connell 2015: 151f.). Connell charakterisiert die Erfahrungen mit staatlicher Macht (zuerst in der Schule) für den Typus der marginalisierten Männlichkeit als von Ablehnung geprägt (vgl. Connell 2015: 159). Marginalisierte Männlichkeit findet ihre Definition relativ zur hegemonialen Männlichkeit (vgl. a. a. O.: 133). Da die Schule als Institution einen Inszenierungsbereich der hegemonialen „Männlichkeit“ darstellt, muss die marginalisierte Männlichkeit die hegemonialen Verhaltensansprüche ablehnen: Hochschätzung formaler Bildungsabschlüsse wandelt sich in deren Ablehnung. Darüber hinaus korrespondiert die Antizipation der Chancenlosigkeit im bildungsbezogenen Bereich mit der Ablehnung jener Institutionen, die suggerieren, Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe an Beruf und Gesellschaft zu gewähren. Dieses Phänomen trifft vor allem auf die allgemein bildende Schule der Sekundarstufe I zu und wird auch bereits von Willis 1979 in einer Analyse von Gruppendiskussionen zu einer bestimmten Form des Widerstandes gegen schulische Bildung bei männlichen Jugendlichen der britischen Arbeiterklasse:

„Die besondere Konjunktion des Klassenantagonismus mit dem Erziehungsparadigma, wie im modernen Kapitalismus gegeben, macht aus Erziehung Kontrolle, aus (sozialem) Klassenwiderstand eine Verweigerung der Erziehung und aus menschlichen Unterschieden Klassentrennung. Wie Bill über den Unterschied zwischen seiner Zukunft und jener der ‚ear’oles‘ bemerkt: „Es ist der Unterschied zwischen Bleistiftstemmen und Plackerei“. Dies ist Wissen um die Klassentrennung, auch wenn es in der Schule gelernt wird. Es ist das Produkt des Unterrichts, auch wenn sein Effekt ein gesellschaftlicher ist.“ (Willis 1979: 161)

Auch in Willis‘ Analyse wird die Relation zwischen verschiedenen männlichen Peer-Groups dargestellt. Die Abgrenzung einiger männlicher Jugendlicher von bildungsbezogenen Zielen erfolgt also scheinbar nicht, weil diese Ziele weiblich konnotiert sind, sondern weil sie einer Konzeption von Männlichkeit zuzurechnen sind, welcher die sich abgrenzenden Jugendlichen nicht angehören (können und wollen). Daher bedarf es einer verschränkenden Analyse von Männlichkeitskonzept und sozialem Milieu.

Auch der Person der Lehrkraft wird sowohl bei Connell als auch bei Willis eine große Bedeutung beigemessen bezüglich der Möglichkeit, „oppositionelle“ Jugendliche in schulische Kultur einzubinden oder eben auszuschließen (vgl. Connell 2015: 159ff.; Willis 1979: 105).

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern\_innen stellt auch für die vorliegende Arbeit eine Auswertungskategorie dar.

#### ***VI.4 komplizenhafte Männlichkeit***

Diese Art der Männlichkeitskonzeption hat ihren Ausgangspunkt in der „hegemonialen Männlichkeit“, welche allerdings durch biografische Erfahrungen in Frage gestellt wird (vgl. Connell 2015: 170ff). Diese Erfahrungen beruhen zu einem großen Teil auf partnerschaftlichen, heterosexuellen Bindungen, welche durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet sind. Obwohl im eigenen Leben keine hierarchische Ordnung der Geschlechter angestrebt wird, profitieren die Männer dieser Gruppe dennoch von der „patriarchalen Dividende“. (vgl. Connell 2015: 132)

Zunächst eignen sich Männer, welche später im Leben eine komplizenhafte Männlichkeit entwickeln werden, die hegemoniale Darstellung an:

„In den Gesprächen finden sich die vertrauten Themen: Konkurrenzdenken, Karriereorientierung, Unterdrückung von Emotionen, Homophobie.“ (Connell 2015: 182).

Spannungen in der eigenen Entwicklung, welche mit diesem Verständnis kollidieren, z. B. eine Partnerschaft mit einer unabhängigen Frau, bewirken bei den Betroffenen eine Neuausrichtung ihrer „Männlichkeit“ (vgl. Connell 2015: 147). Im Moment der Abwendung, wie Connell diesen Prozess bezeichnet, kommen die Absicht, ein „nicht sexistisches Selbst“ zu formen sowie das Eingeständnis einer „Schuld“ am patriarchalen System – häufig durch eine Auseinandersetzung mit feministischen Thesen – zum Tragen (vgl. Connell 2015: 182). Oftmals gehen mit diesem Reformprojekt ein Verzicht auf berufliche Karrierechancen und eine eher passive Lebenshaltung einher (vgl. a. a. O.: 184), was auf eine gefühlte Leerstelle bezüglich der männlichen Geschlechtsidentität hindeuten könnte. Anstelle einer Konzentration auf die berufliche Karriere wollen diese Männer Qualitäten entwickeln, die ihre Persönlichkeit bereichern sollen: Tiefe Emotionen empfinden und ausdrücken können (vgl. ebd.). Oft jedoch führen diese Entwicklungen nach längerer Zeit in eine empfundene Ausweglosigkeit, da die Konsequenzen dieser lebensverändernden Entscheidungen nicht ausreichend antizipiert werden konnten:

„Der Verzicht auf vernünftige Berufskarrieren hatte auch alle konventionellen Vorstellungen eines Lebenswegs zunichte gemacht, bisher ohne eine Aussicht auf Ersatz.“ (Connell 2015: 194)

Die Männer dieser Gruppe streben eine Verbindung von „männlichen“ und „weiblichen“ Verhaltensformen an. Problematisch ist für diese Männer die Etikettierung jedweden Verhaltens

als „männlich“ oder „weiblich“. Der Einbezug des „Weiblichen“ in die eigene Persönlichkeit wird zwar rational angestrebt, verwässert aber die eigene Identität, da nun Abgrenzungsprozesse nicht mehr wirksam sein können. Ein Konzept zur Identitätsbildung jenseits von geschlechtsbezogener Zuschreibung könnte dieses Problem erfolgreich bearbeiten.

### **VI.5 unterdrückte Männlichkeit**

Das Konzept der unterdrückten Männlichkeit bezieht Connell vor allem auf homosexuelle Männer, aber nicht ausschließlich auf diese. Von der hegemonialen Position aus wird diese Gruppe ohne Ansehen des Individuums mit Verhalten, beruflichen Erfolg oder Bildungsgrad einzig durch eine „fehlende Männlichkeit“ und die Nähe zum „Weiblichen“ charakterisiert. Diese Etikettierung trifft vor allem auf homosexuelle Männer zu, aber eben nicht nur. Schimpfwörter wie Schwächling, Streber, Muttersöhnchen u. a. deuten auf den Ausschluss der Beschimpften aus dem legitimen, weil hegemonialen Verständnis von „Männlichkeit“ hin. Die hegemoniale Konzeption von Männlichkeit hat normative, öffentliche Autorität und beeinflusst ihrerseits die Wahrnehmung der Homosexualität. Obwohl homosexuelle Männer selbst kein anderes Bild ihrer „Männlichkeit“ haben als heterosexuelle Männer, wird ihnen eine Abweichung von der heterosexuellen Norm auferlegt:

„Aber aus der Sicht hegemonialer Männlichkeit wird diese ‚Normalität‘ der Schwulen durch die falsche Objektwahl in der Sexualität völlig entwertet. [...] Diese Verkehrung ist ein strukturelles Merkmal von Homosexualität in einer patriarchalen Gesellschaft, und zwar völlig unabhängig von Persönlichkeitsstil oder Identität ....“ (Connell 2015: 218)

Wiewohl sich homosexuelle Jugendliche zuerst mit der hegemonialen Männlichkeit auseinandersetzen, sich darauf einlassen und sie sogar ausdrücken, wird ihnen deren Aneignung durch die Grenzziehung zwischen hetero- und homosexuell im hegemonialen Verständnis verwehrt:

„Man kann nicht homosexuell sein, ohne diese Hegemonie in irgendeiner Weise zu beschädigen. [...] Homosexuelle Männlichkeit stellt für eine Geschlechterordnung wie die moderne westliche einen Widerspruch dar.“ (Connell 2015: 223)

Hier erweist sich die Bedeutung der Sexualität als normierende Funktion des Menschen: Sexualität als zweigeschlechtliche Konstruktion wird in definitionsmächtigen sozialen Gruppen als die Folie beibehalten, auf welche alle anderen Kriterien bezogen werden. Sexualität wird hier nicht als individuelles Set von Praktiken verstanden, sondern als soziale Handlung.

### **VI.6 Zwischenfazit**

Das vorliegende Kapitel stellt die Konzeption der sozialen Kategorie „Männlichkeit(en)“ anhand Connells Analyse und ihrer vorgenommenen Einteilung dar. Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dieser Kategorie ist der Diskurs um die Verunsicherung männlicher Kinder in ihrer

geschlechtsbezogenen Sozialisation, da unterstellt wird, die männlichen Leitbilder würden brüchig oder zumindest diffus und böten somit keine Orientierung mehr. Sozialwissenschaftliche Befunde weisen diese Verunsicherung nicht nach, wohl aber strukturelle Strategien zur Aufrechterhaltung patriarchaler Strukturen. So weist Wippermann nach, dass der Wandel im Leitbild des Familienernährers aus Männer- und Frauenperspektive keine grundsätzliche Abkehr von der konstitutiven Verbindung „Vater“ und „Basisernährer“ darstellt (vgl. Wippermann 2014: 42).

Die Analyse Connells wirkt der analytischen Übermacht der bloßen Geschlechtszugehörigkeit als kategoriale Erklärung für soziale Interaktionen entgegen, die Goffman für das Geschlecht an sich und darüber hinaus für alle sozialen Kategorien darstellt:

„Haben wir uns erst einmal auf die Definition einer Klasse von Personen geeinigt, in unserem Fall auf die des Geschlechts, dann erscheint uns leicht jedes passende Etikett, das wir ihren Mitgliedern anheften – in unserem Fall »Männer«, »Frauen«, »männlich«, »weiblich«, »er«, »sie« - zur Charakterisierung, Symbolisierung und erschöpfenden Abbildung dieser Klasse angemessen. So erklärt man eine Eigenschaft zum Eimer, in den die anderen Eigenschaften lediglich hineingelegt werden.“ (Goffman 2001: 113)

In Connells Analyse bestimmt zwar die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht die Verhaltensmuster der untersuchten Personen, allerdings unterscheiden sie sich derart, dass Connell vier Typen von Männlichkeiten darstellen kann. Der Eimer hat demnach zwar dieselbe Form, aber zumindest unterschiedliche Farben. Wesentlich für die vorliegende Arbeit ist einerseits der differenzierte Blick auf geschlechtsbezogenes Verhalten sowie andererseits die Darstellung eines hegemonialen Typs von Männlichkeit, welcher die anderen Konzeptionen direkt beeinflusst. Indem die hegemoniale Männlichkeit sowohl Bildungsstandards als auch Verhaltensnormen setzen kann, da die ihr zugehörigen Männer über genug kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital verfügen, um sich Zugang zum öffentlichen Raum verschaffen zu können, und öffentlich Gehör finden, können sie die Deutungshoheit über das Verständnis des „typisch Männlichen“ beanspruchen. Einmal zur gesellschaftlich akzeptierten Norm geworden, bildet die hegemoniale Männlichkeit das Script, auf welches sich die drei anderen Typen als eher „unnormale“ Männlichkeiten beziehen. Indem diese Unnormalität zwar empfunden wird, aber dennoch die Abgrenzung zum „Weiblichen“ stärker bleibt, gelingt es der marginalisierten Männlichkeit eine ähnliche Konzeption wie die hegemoniale zu etablieren, wenn auch auf niedrigerem Niveau. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieses Konzepts ist jedoch wenig gegeben, denn sobald sich marginalisierte Männer zu weit vom zentralen Konstrukt der Erwerbstätigkeit entfernen, verlieren sie ihre Legitimationsbasis. Nach Vester et al. sind sie, bleiben sie langfristig arbeitslos, eher den Milieus zuzuordnen, welche sich unterhalb der Trennlinie der Respektabilität befinden.

Die untergeordnete Männlichkeit verweist auf ein starkes konstruktives Moment in der vorliegenden Einteilung, da hier nicht die Geschlechtszugehörigkeit in Frage steht, sondern die geschlechtliche Orientierung von Männern als unnormal „abgestempelt“ wird. Zwar gleichen sich hegemoniale und untergeordnete Männer im Bildungsverhalten, in der beruflichen Karriere und im ökonomischen Status, die Tatsache aber, dass die einen heterosexuell, die anderen homosexuell sind, trennt sie nachdrücklich, wobei diese Trennung ausschließlich von der hegemonialen Männlichkeit ausgeht. Heteronormativität wird unhinterfragt von der hegemonialen Gruppe vorausgesetzt, ein Konstrukt, welchem sich untergeordnete Männer zwar verweigern, welches sich aber seit frühester Kindheit in Sozialisation und Erziehung als wirkmächtig erwiesen hat. Bezogen auf Schule als eine der wesentlichen Sozialisationsinstanzen ist Heteronormativität beispielsweise in geschlechterbezogenen Toiletten, Umkleideräumen, Klassenlisten oder im so genannten heimlichen Lehrplan verwirklicht (vgl. Hartmann 2012: 35ff). Für die untergeordneten Männer bedeutet also nicht ihr Verhalten, sondern ihr von der Norm abweichendes Begehren das einzige und allumfassende Kriterium in der Zuordnung zu diesem Männlichkeitstyp. Wesentlich in der Darstellung ist dabei, dass diesem Begehren von außen – von hegemonialen Männern – Verhaltensweisen zugeschrieben werden, welche die Trennung zwischen Hegemonie und Unterordnung legitimieren müssen. Die Wahrnehmung untergeordneter Männer ordnet sie zu – nicht ihr Verhalten und auch nicht die eigene Definition ihrer Männlichkeit. In diesem Vorgehen offenbart sich die Machtlosigkeit der Zugeordneten. Sie werden nicht nach ihrer Meinung gefragt, ihr tatsächliches Verhalten wird nicht bewertet und beurteilt, sondern ihre Abwertung folgt einer Schimäre, hergestellt von denen, die über gesellschaftliche Deutungshoheit verfügen. Hier findet sich eine Parallele zur Objektivierung des Weiblichen im relationalen Konstruktionsprozess von Weiblichkeit als der Männlichkeit untergeordnet, auf die Beauvoir bereits verweist (vgl. Beauvoir: 1987: 39).

Während bei der Zuordnung zur untergeordneten Männlichkeit Konstrukte wirksam werden, geschieht die Zuordnung von Personen zur marginalisierten Männlichkeit auf der Basis von „Fakten“. Die marginalisierten Männer verfügen über niedrige formale Bildungsabschlüsse sowie wenig ökonomisches und kulturelles Kapital. Dass diese „Fakten“ wiederum über Exklusionsprozesse entstanden sind, welche auf Konstrukten bezüglich sozialer Herkunft beruhen, die wiederum vorrangig im Bildungssystem und somit bei der Zuteilung von Chancen, hohe Bildungsabschlüsse zu erreichen, wirksam werden, ist für die auf Status beruhende Zuordnung nicht von Relevanz. Dennoch spüren Männer dieses „Typs“ ihre Marginalisierung, haben aber die Chance, über eine „abgespeckte“ Version ihres zentralen Bezugspunktes (nicht mehr Berufs-, sondern Erwerbstätigkeit) ein sozial respektiertes Leben zu führen. Vor allem aber gelingt es ihnen, in ihrer sozialen Bezugsgruppe, welche sich vordringlich aus Männern des gleichen Typs zusammensetzt, „männliche“ Rituale und Verhaltensweisen zu etablieren, die sie

eindeutig als Männer kennzeichnet und die ihnen die Möglichkeit einer „männlichen“ Identitätsbildung gestattet. Diese männliche Identitätsbildung wird, anders als bei den „Untergeordneten“ nicht von der hegemonialen Männlichkeit negiert, sie wird „lediglich“ abgewertet. Die Zuordnung zur untergeordneten Männlichkeit hat allerdings den Preis, dass wesentliche Bestandteile der hegemonialen Männlichkeit abgelehnt werden, so etwa das Streben nach hohen Bildungsabschlüssen. Dies könnte durch das Wissen darum begründet sein, dass hohe Bildungsabschlüsse als nicht erreichbar wahrgenommen werden und daher vorsorglich negativ etikettiert werden.

Die komplizenhafte Männlichkeit stellt sich für Individuen als die problematischste heraus. Wenngleich sie über all das verfügen, was die hegemoniale Männlichkeit auszeichnet, sind sie dennoch durch ihre Lebensrealität gezwungen, die patriarchalen Strukturen zu hinterfragen und abzulehnen. Damit verlieren sie ein wesentliches Element der hegemonialen Männlichkeitsidentität und haben aber keine andere Konzeption zur Verfügung, die diese Leerstelle füllen kann. Gesellschaftliche Strukturen, vor allem die Binarität von Reproduktions- und Erwerbsarbeit stehen ihrem Ideal einer partnerschaftlichen Aufteilung beider Arbeitsarten im Wege. Im häufigen Scheitern vieler komplizenhafter Männer liegt ein starker Warnhinweis an die zeitgenössischen Gesellschaften. Gelänge es, Verhalten und Geschlechtszugehörigkeit nicht mehr als miteinander verbunden wahrzunehmen und eine Identitätsbildung zu erlauben, die nicht mehr auf Heteronormativität, Binarität und demzufolge Abgrenzung vom anderen Geschlecht aufbauen muss, wäre das Modell der komplizenhaften Männlichkeit das zu bevorzugende, da sich in dieser Haltung echte Lebenserfahrung und Reflexionsfähigkeit der Individuen widerspiegelt. Jedoch scheinen gesellschaftliche Strukturen so sehr auf starre Einordnungen ihrer Mitglieder angewiesen zu sein, dass bisher den komplizenhaften Männern nicht der nötige Freiraum bei der Neukonstruktion ihrer Identität zugestanden wird.

Das Konzept von Connell stellt eine differenzierte Sicht auf Geschlecht, Männlichkeit und Konstruktionsprozesse von Männlichkeiten dar. In der Interviewstudie finden sich zahlreiche Hinweise zur Zuordnung der Interviewpartner in dieses Konzept, deren Entdeckung und Analyse erst durch die Anwendung von Connells Männlichkeitsverständnis möglich wird. Für die Fragestellung der Arbeit erweist sich insbesondere die Analyse des Wechselspiels von dargestellter Männlichkeit und Bildungsinstitution als fruchtbar. Auf diese Weise kann dem Ausdruck struktureller Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem in Bezug auf die Bearbeitung individuell gezeigten Verhaltens und seiner institutionellen Bewertung nachgespürt werden. Der Bezug zu Bildungsabschlüssen, Schule sowie das Verständnis von Bildung sind wesentliche Bestandteile der dargestellten Männlichkeitskonzeptionen. Über sie gelingt der hegemonialen Männlichkeit die Verteidigung ihrer Vorherrschaft – die marginalisierte Männlichkeit muss wegen des distanzierten Verhältnisses zu ihnen benachteiligende und im



schlimmsten Fall exkludierende Erfahrungen biografisch bearbeiten. Im Folgenden soll nun kurz der Blick auf den Bildungsbegriff gerichtet werden. Unter der Herausarbeitung aktuell wesentlich gesellschaftlicher Implikationen des Bildungsbegriffs soll seine Wirksamkeit für die Herstellung oder Verhinderung von mehr sozialer Gerechtigkeit dargestellt werden. Das Kapitel zu Bildung schließt den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ab.

## VII Bildung

Dieses Kapitel der Untersuchung ist dem Begriff der Bildung gewidmet, da seine Klärung für den Fortgang der Argumentation von wesentlicher Bedeutung ist. Die Erwartungen an Bildung, die Aufgaben, die sie zu erfüllen hat sowie die Aufgaben, die ihre Ermöglichung an Staat und Gesellschaft stellt und nicht zuletzt ihre Omnipräsenz in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen (vgl. z. B. BpB 2013; Wernstedt/John-Ohnesorg 2008: 7; Andresen 2009: 76; Ricken 2007: 15) legen den Versuch einer begrifflichen Präzisierung von Bildung nahe. Bei allen Implikationen und Anforderungen bleibt der Bildungsbegriff im Unklaren; seine Inhalte sind scheinbar diffus und die Aufgaben, die er zu erfüllen hat, vielschichtig (vgl. z. B. Hörner 2008: 38, Bock 2008: 91). Daher wird im vorliegenden Kapitel der Versuch einer Klärung unternommen, wohl wissend, dass eine eindeutige Definition dieses Begriffs nicht möglich, im Diskurs um soziale Gerechtigkeit im Zugang zu Bildung vielleicht aber auch nicht wünschenswert ist.

### ***VII.1 Bildung als Aufgabe staatlicher und gesellschaftlicher Akteure***

Im deutschen Schulsystem wird der Zugang zu gesellschaftlich angesehenen Bildungsgängen stärker als in anderen Industrieländern durch die soziale Herkunft beeinflusst (vgl. OECD 2011: 21). Ausgehend vom Ideal eines herkunftsblinden, die individuelle Leistung belohnenden Schulsystems (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 32) sieht sich der deutsche Staat – aber nicht er allein – vor die Aufgabe gestellt, einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen:

"Gute Bildung für jedes Kind - das ist nicht allein Aufgabe für den Staat und die Schulen, sondern für die ganze Gesellschaft!" (BMBF 2013c)

Doch nicht mehr nur die Garantie von Bildung, sondern die Gewährung guter Bildung für alle, so die oben zitierte Forderung, ist eine Aufgabe, die Staat, Schule und Gesellschaft zu bewältigen haben. In dieser Aufgabenstellung bleibt Vieles im Unklaren: Wer ist der Auftraggeber für die genannten Institutionen? Müssen Schule, Gesellschaft und Staat gute Bildung für jedes Kind bereitstellen?, anbieten? oder gar gewährleisten? Was ist gute Bildung? Und was ist schlechte Bildung? Mehr noch: Was ist überhaupt Bildung? Diesen Fragen wird im vorliegenden Kapitel nachgegangen werden. Die Argumentationslinie wird gelegt von der immer noch starken Verknüpfung von Bildungschancen und sozialer Herkunft und ihren herrschaftspolitischen Implikationen sowie dem impliziten Hinweis auf die Verwendung unterschiedlicher Bildungsbegriffe im Begriff der „guten Bildung“.

## Bildung als Akteur

Bildung ist jedoch nicht nur eine Aufgabe, die gesellschaftliche und politische Institutionen zu erfüllen haben; Bildung muss ebenso eigene Aufgaben gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Natur erfüllen:

„Der Zugang zu guter Bildung ist ein entscheidender Schlüsselfaktor für die Stellung unseres Landes im globalen Wettbewerb, den Wohlstand seiner Bürger und den Zusammenhalt der Gesellschaft. Deshalb ist die Bekämpfung von Bildungsarmut eine der großen Herausforderungen, vor denen wir heute stehen.“ (BMBF 2013b)

In dieser Argumentationsfigur ist der Zugang zu guter Bildung (mit-)verantwortlich für den bundesdeutschen Wohlstand, die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands, aber auch für Werte, die den „gesellschaftlichen Zusammenhalt“ befördern, wie z. B. Solidarität oder Gemeinsinn. Bildung wird zum Akteur; „gute“ Bildung stützt Deutschlands (wirtschaftliche) Kraft nach innen wie international. Diese Argumentation wird noch gesteigert, indem „[g]ute Bildung als Grundbedingung für Wissenschaft und Forschung, Wohlstand und sozialen Zusammenhalt“ (BMBF 2012) dargestellt wird. Der Zugang zu „guter“ Bildung für alle ist nicht nur ein Teilstück des Weges zu einer sozial gerechteren Gesellschaft, sondern Voraussetzung sowohl für einen wirtschaftlich und sozial prosperierendes Deutschland. Wieder liegt in der zitierten Formulierung ein Hinweis auf zwei unterschiedliche Bildungsbegriffe, denn wenn es eine gute Bildung gibt, die verantwortlich ist für das gesellschaftliche Wohlergehen, dann muss es auch eine schlechte Bildung geben, die dieser Verantwortung nicht gerecht werden kann. Vor dem Hintergrund dieser auf den Staat bezogenen Implikationen von Bildung scheint es eine logische Konsequenz zu sein, dass im Haushaltsentwurf der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2014 trotz allgemeinen Sparkurses und im Grundgesetz festgesetzter Grenze für die Neuaufnahme von Krediten die Ausgaben für Bildung und Forschung erhöht werden (vgl. BMBF 2013a).

Im Folgenden werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit sowohl einige deutsche Interpretation des Bildungsbegriffs in geschichtlicher Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert als auch aktuelle Implikationen von Bildung dargestellt und mit aktuellen Definitionen verglichen. Ziel der Darstellung ist eine Annäherung im Heydornschen Sinn an das aktuell gesellschaftlich akzeptierte und hergestellte Verständnis von Bildung:

„Erst mit dem Wissen um das Entfalten der Bildung in der Geschichte wird ihre gegenwärtige Erscheinung aufgedeckt.“ (Heydorn 1970: 35)

Können die Spuren der historischen Bildungsverständnisse, welche sich in heutigen Diskursen wiederfinden, eine Antwort darauf geben, ob in den öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten von einem einheitlichen Bildungsverständnis ausgegangen wird? Oder werden stillschweigend (mindestens) zwei Bildungsbegriffe geprägt, die konstitutiv ein hierarchisches

Verhältnis haben und auf komplementäre soziale Herkunft bezogen sind? Im Hinblick auf die Problemstellung der Arbeit „Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf“ wird versucht, das aktuelle Verständnis von Bildung auf implizite Ungleichheitsstrukturen zu untersuchen. Diesem Vorgehen liegt die These zugrunde, dass das allgemein bildende Bildungssystem für unterschiedliche Institutionen unterschiedliche Bildungskonzeptionen verwendet, welche von vornherein bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen benachteiligen. Ein Zitat von Walther Rathenau aus der frühen Zeit des 20. Jahrhunderts verweist auf die Exklusivfunktion von Bildung, die an eine sichere soziale Herkunft gekoppelt ist:

„So erheben sich gläserne Mauern von allen Seiten, durchsichtig und unübersteiglich, und jenseits liegt Freiheit, Selbstbestimmung, Wohlstand und Macht. Die Schlüssel des verbotenen Landes aber heißen Bildung und Vermögen, und beide sind erblich.“ (Rathenau 1918: 70)

Wenngleich dieses Zitat aus dem zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts stammt, so könnte es dennoch aus der aktuellen Debatte um Bildungsgerechtigkeit stammen. Die Zugangschancen zu gesellschaftlich bevorzugter Bildung sind in Deutschland aktuell stark von der sozialen Herkunft des Kindes abhängig, obwohl in den 1980er Jahren das bundesdeutsche Schulsystem das sozial durchlässigste Europas war – durchlässiger noch als die skandinavischen (vgl. Bude 2011: 38). Die Bildungsreform in den 1970er Jahren führte zu einer Abmilderung des Einflusses der beruflichen Position des Vaters auf die Schullaufbahn des Kindes. Demgegenüber steht aktuell ein steigender Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Schullaufbahn ihrer Kinder. (vgl. Becker 2012)

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 wies Deutschland den stärksten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen unter allen teilnehmenden Ländern nach, wobei sich soziale Herkunft nun stark auf „Bildungsnähe“ und „Bildungsferne“ der Herkunftsfamilie bezieht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23); die Berufsabschlüsse der Eltern werden nur indirekt durch ihre vermittelte Bildungsnähe oder –ferne wirksam (vgl. Bude 2011: 45ff.). Darüber hinaus bescheinigte die erste PISA-Studie dem deutschen Schulsystem unterdurchschnittliche Leistungen in der Kompetenzvermittlung, jede(r) fünfte Schüler\_in gehörte damals zur so genannten Risikogruppe. (Kerstan 2011)

Die Forderung nach Bildungszugängen ohne den Einfluss der sozialen Herkunft stellt Deutschland immer noch vor große Herausforderungen (vgl. BMBF 2013c). Wenngleich der Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungschancen seit der ersten PISA-Studie verringert werden konnte, ist er dennoch aktuell immer noch groß (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 8).

Im Vergleich zu den 1970er und 1980er Jahren hat die Einflussgröße soziale Herkunft einen neuen Inhalt bekommen. Nicht mehr die berufliche Position des Vaters als Repräsentant des Elternhauses, sondern die Bildungsabschlüsse der Eltern sind maßgeblich geworden bei der Zuteilung von Bildungschancen im deutschen Schulsystem (vgl. Klein et al. 2009: 50). Dabei ist das Zutrauen in Bildung groß – gerechte Zugänge zu ihren Möglichkeiten sollen den Weg ebnen zu mehr sozialer Gerechtigkeit, Wohlstand und internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Mehr Bildung bedeutet demnach eine Zunahme positiver Werte. Doch Beharrungstendenzen im Gefüge bildungspolitischer Maßnahmen und Reformen deuten auf Implikationen von Bildung, die nicht einfach zu vermehren sind, wenn alle Bürger\_innen gerechte Zugangschancen zu gesellschaftlich hoch geschätzter Bildung erhalten. Rathenaus Bezeichnung von Bildung als Schlüssel zu Freiheit, Selbstbestimmung, Wohlstand und Macht verweist auf zwei Konstrukte, die sich verringern, wenn sie geteilt werden: Wohlstand und Macht<sup>13</sup>. Heydorns Theorem „Bildungsfragen sind Machtfragen“ (Heydorn 1970: 337) stellt eindrücklich dar, dass Begrenzungen im Zugang zu (höherer) Bildung gleichzeitig den Zugang zu gesellschaftlicher Macht begrenzen<sup>14</sup>. Auch diesem Zusammenhang soll im vorliegenden Kapitel nachgegangen werden.

## ***VII.2 Historische Veränderung des Begriffs „Bildung“ seit der Reformation***

Die im Folgenden gegebene Darstellung historischer Veränderungen des Bildungsbegriffes stellt keinen vollständigen Überblick dar, sondern greift exemplarisch einige Deutungen von Bildung auf, die im aktuellen Bildungsverständnis noch spürbar sind. Dieser Überblick erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, er beginnt mit dem Zeitalter der Reformation als Ausgangspunkt einer Geisteshaltung, die dem Menschen erneut die Macht zuschreibt, die Welt durch sein eigenes Denken und Handeln zu gestalten.

### **VII.1 Das Bildungsverständnis in der beginnenden Neuzeit**

Am Ausgang des Mittelalters wird ganz Europa von einer Bewegung erfasst, die sich gegen die alle Lebensbereiche umfassende definitorische Vorherrschaft der christlichen Kirche zur Wehr zu setzt. Diese aufkeimende Reformationsbewegung trifft zunächst auf kirchliche Institutionen, die nicht fähig sind, sich drängender, gesellschaftlicher Probleme anzunehmen und

---

<sup>13</sup> An dieser Stelle wird allerdings die Definition von Max Weber der Argumentation zugrunde gelegt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1972: 28). Macht im Arendtschen Sinne hingegen vermehrt sich, wenn sie geteilt wird (vgl. Arendt 2002: 252f.)

<sup>14</sup> Dieses Phänomen wiederum trifft auch auf den Arendtschen Machtbegriff zu, da die Exklusion aus dem öffentlichen Bereich den Machtverlust darstellt (vgl. Arendt 2002: 224ff.)

die Forderungen nach Modernisierung in christliche Lehre zu integrieren. Luthers Wirken im ersten Drittel des 16. Jahrhunderts trifft auf eine schwache Kirche, deren Uneinigkeit hinsichtlich weiterer Entwicklungen das Fortkommen der Reformation begünstigt. (vgl. Lutz 1964: 31)

Wesentlich für reformatorische Theologie ist die Abkehr vom Glauben an das alleinige Recht des Klerus', Christi Botschaft auszulegen. Wie im reformatorischen Leitsatz Sola Scriptura verdeutlicht, wird die Heilige Schrift zum alleinigen Bezugspunkt christlicher Reflexion (vgl. Stollberg-Rilinger 2003). Bei Luther treten Vernunft und Freiheit an die Stelle christlicher Dogmen, die zuvor sowohl das Verhalten der Priester bestimmten als auch das Handeln der Menschen beurteilten:

„Aus diesem allen und vielen andern Sprüchen sollen wir mutig und frei werden und den Geist der Freiheit (wie ihn Paulus nennet) nicht von erdichteten Worten der Päpste abschrecken lassen, sondern frisch hindurch alles, was sie tun oder lassen, nach unserm gläubigen Verständnis der Schrift richten und sie zwingen, dem besseren, und nicht ihrem eigenen Verständnis zu folgen.“  
(Luther 2012a: 1342)

Für Luther ist der freie Wille, welcher die aus dem Gebrauch der eigenen Vernunft entspringenden Handlungen bestimmt, die Voraussetzung für ein gläubiges, christliches Leben. Gehorsam wird ersetzt durch subjektive, vernünftig begründete Beurteilung und das dementsprechende Handeln:

Es ist nicht unförmlich, neugierig oder überflüssig, sondern ganz besonders heilsam und notwendig für den Christen zu wissen, ob der eigene Wille etwas oder nichts tun kann in den Dingen, die zum Heil gehören. Ja das ist, damit Du im Bilde bist, sogar der Angelpunkt unserer Disputation, hier liegt der Kern dieser Sache. Denn darauf sind wir aus, dass wir untersuchen, was der freie Wille vermag, was er zulässt, wie er sich zur Gnade Gottes verhält. Wenn wir das nicht wissen, wissen wir rein gar nichts von den Angelegenheiten der Christen und werden schlimmer sein als alle Heiden. Wer das nicht empfindet, gesteht damit ein, dass er kein Christ sei, wer aber das tadelt und verachtet, möge wissen, dass er der größte Feind der Christen ist. Denn, wenn ich nicht weiß, was, wie weit und wie viel ich kann und zu tun vermag in Bezug auf Gott, so wird es mir ebenso ungewiss und unbekannt sein, was, wie weit und wie viel Gott in Bezug auf mich vermag, da Gott doch alles in allem wirkt. Wenn ich aber die Werke und die Wirkungsmacht Gottes nicht kenne, so kenne ich Gott selbst nicht. Kenne ich Gott nicht, so kann ich ihn auch nicht verehren, preisen, ihm Dank sagen und ihm dienen, da ich ja nicht weiß, wie viel ich mir zuschreiben kann und wie viel ich Gott schulde. (Luther 2012b)

Selbst erworbenes Wissen befähigt nun das Individuum, sein Heil im eigenen Handeln zu suchen. Das individuelle Handeln ist durch die wissende Beurteilung der jeweiligen Situation getragen, der Mensch fällt sein eigenes, auf Wissen und Reflexion begründetes Urteil und handelt konsequent. Mehr noch, der wissende Mensch gelangt zur Selbsterkenntnis über das

Studium der Bibel. Indem das Göttliche in Eigenverantwortung und in ausschließlicher Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift vom Individuum identifiziert wird, gelingt die Herausarbeitung des Menschlichen als Bezugspunkt des Göttlichen. Die Macht des Subjekts, sich selbst zu erkennen, eigenverantwortlich handeln sowie die Handlungen seiner selbst und anderer beurteilen zu können, widerspricht langgehegten Glaubensvorstellungen an eine göttlich eingesetzte und daher unfehlbare Interpretationsmacht (vgl. z. B. Foucault 2004a: 266f.). Die Wiederentdeckung des vernünftigen Subjekts als Maßstab für Beurteilung gesellschaftlicher, politischer oder klerikaler Handlungen, ist Kennzeichen der Epoche der Renaissance sowie der kirchlichen Reformation (vgl. Garin 1964: 469; Beyme 2009: 49). Mit der Etablierung dieses neuen Menschenbildes als selbst denkender und selbst verantwortlich Handelnder geht ein Verständnis von allgemeiner Bildung einher, welches einem Menschen entspricht, dem die unbegrenzten Möglichkeiten seines Verstandes offenstehen, wenn er sie zu nutzen imstande ist (vgl. Garin 1964: 508). Im Humanismus der Renaissance entsteht ein neues Bildungsideal (vgl. Hammerstein 1996: 69). Bildung zur Vervollkommnung des ganzen Menschen, welcher seine Freiheit in Verantwortung vor anderen Menschen sowie dem Gemeinwesen gebraucht, wird zu einem beherrschenden Thema. Eine „natürliche“ Bildsamkeit des Menschen und Bildung als Mittel zur Erreichung eines friedlichen, gesitteten Zusammenlebens sowie als Mittel zur Veredelung des Subjektes werden in der Neuzeit zu einer tragenden gesellschaftspolitischen Vorstellung. Der Mensch und sein Verhalten stellen sich als beeinflussbare und somit dringend zu beeinflussende Variablen dar; die Erziehung und Bildung des Menschen muss früh ansetzen, um der „natürlichen“ Bildsamkeit entsprechen zu können. (vgl. Buck 1996: 11)

Humanistische Studienprogramme der Renaissance wenden sich an Menschen jeden Standes – vornehmlich, aber nicht ausschließlich an Männer. Über eine allen freien Menschen zugängliche Bildung sollen Standesunterschiede egalisiert werden, da geistiger Adel dem Geburtsadel vorzuziehen sei: Nun wird der Gebildete vom Ungebildeten unterschieden, wobei die Geburtsrechte nachrangig sind. Der Zugang zu Bildung bekommt seine auch heute noch wirksame Exklusionsfunktion. (vgl. Buck 1996: 18)

## **VII.2 Das Bildungsverständnis nach Immanuel Kant**

Auch Immanuel Kant, dessen Wirken als Ausgangspunkt des „Deutschen Idealismus“ gilt, definiert Bildung, welche im Status des Gelehrten manifest wird, als zentrales Mittel zur Veredelung von Mensch und Gesellschaft. Er verknüpft Gelehrtenstatus sowohl mit individueller Freiheit als auch mit der Berechtigung sowie der gleichzeitigen Verpflichtung, an der Verbesserung der Gesellschaft mitwirken zu können. Er gesteht dem gelehrten Menschen zu, bestehende Hierarchien oder Missstände zu kritisieren, die er ohne die zuvor erfolgte „Bildungsveredelung“ hätte hinnehmen müssen. Bürger, Priester oder Offizier sind dazu verpflichtet, Obrigkeiten, Gesetze, Befehle anzuerkennen und auszuführen (vgl. Kant 1784: 486), der Gelehrte aber kann dies wohlbegründet verweigern:

„Aber als Gelehrter hat er volle Freiheit, ja sogar den Beruf dazu, alle seine sorgfältig geprüften wohlthuenden Gedanken über das Fehlerhafte in jenem Symbol, und Vorschläge wegen besserer Einrichtung des Religions- und Kirchenwesens, dem Publikum mitzutheilen [!].“ (Kant 1784: 486).

Kant geht einen Schritt weiter als die Vertreter des Humanismus<sup>15</sup> in der Renaissance. War es dort lediglich möglich, eine nachteilige Geburt durch „Bildungsadel“ auszugleichen, berechtigt Bildung nach Kant den „Gelehrten“ nun zur Kritik an Staat und Kirche (vgl. ebd.). Bildung wird zur Freiheitsermöglicherin, die Herrschaft der Obrigkeit darf in Frage gestellt werden. Hier wird der bürgerliche Freiheitsbegriff untrennbar mit der zeitgenössischen Auffassung von Bildung verwoben: Bildung in der Aufklärung befreit von Zwängen, welche die jeweilige Staatsform für die Bevölkerung vorsieht. Gleichzeitig verpflichtet Bildung nämlich dazu, sich aktiv an der Verbesserung des Gemeinwesens zu beteiligen – ein Gedanke, der sich schon gut 20 Jahre vor Erscheinen von Kants „Was ist Aufklärung?“ bei Rousseau findet<sup>15</sup>.

Aufklärende Bildung wird zur Verpflichtung des Individuums, sich selbst aus der eigenen Unmündigkeit zu befreien und zur Gestaltung einer besseren, freieren Gemeinschaft beizutragen. Mit dieser Verantwortung übernimmt der Mensch persönlich die „Schuld“ für sein Verharren in Unmündigkeit; jene, die nicht am aufklärerischen Bildungsideal teilhaben, charakterisiert Kant als faul und feige (vgl. Kant 1784: 481f). Wie in der Renaissance können Gebildete von Nicht-Gebildeten unterschieden werden: Jene sind mündig, gelehrt und in der Lage, das Gemeinwesen zu verbessern; diese sind faul und feige und überlassen aus Gewohnheit und Bequemlichkeit die Entscheidungen über ihr Leben anderen (vgl. Kant 1784: 482).

Bildung bei Kant wird zu einer Notwendigkeit, die er mit der von Geburt an rohen Natur legitimiert:

Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß [!]. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin [!] (Zucht) und Unterweisung

---

<sup>15</sup> Im Gesellschaftsvertrag Rousseaus tragen freie Bürger in einem demokratischen Gemeinwesen die Verantwortung für dessen Erhalt und sind somit in der Pflicht, ihr Bestes dafür zu tun (vgl. Rousseau 1991: 508). Der bürgerliche Freiheitsbegriff ist nicht unbegrenzt, sondern an Status und Verantwortung eines Bürgers im Gemeinwesen geknüpft:

„...hier die natürliche Freiheit, die keine anderen Grenzen kennt als die der Kräfte des Individuums, dort die bürgerliche Freiheit, die durch den Gemeinwillen ihre Beschränkung erfährt;...“ (Rousseau 2008: 36).



nebst der Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling, – Zögling, – und Lehrling. (Kant 1803: 7)

Durch Erziehung und Bildung gelangt der Mensch zu seiner eigentlichen Natur, zu seiner Bestimmung, die bei der Geburt angelegt, aber noch nicht ausgebildet ist. Bildung ist eines der Instrumente, die den Menschen verbessert. Jedoch soll nicht nur der einzelne Mensch durch Erziehung und Bildung verbessert werden, sondern die Menschheit in Gänze wird durch Beides zu ihrer wahren Bestimmung geführt (vgl. Kant 1803: 14f).

Die Bestimmung des Individuums ist es, seine guten Anlagen zum Besten zu entwickeln, dessen es fähig ist:

„Sich selbst besser machen, sich selbst kultiviren [!], und wenn er böse ist, Moralität bey [!] sich hervorbringen, das soll der Mensch.“ (Kant 1803: 15)

Da der Mensch nicht allein zur Ausbildung seiner guten Anlagen in der Lage ist, bedarf es seiner Erziehung durch bereits gebildete Erwachsene. Damit diese Erziehung jedoch nicht nur die Anpassung des Einzelnen an die bestehende Gesellschaft zum Ziel hat, sondern das Ziel der Hinführung der gesamten Menschheit zu ihrer Bestimmung ebenso verfolgt, bedarf es einer Verwissenschaftlichung des Erziehungsplans. Diese wissenschaftliche Erziehung, die moralische Bildung einschließt, soll durch öffentliche Schulen gewährleistet werden. Die Schule wird zu einem Mittel der Disziplinierung und Kultivierung der Schüler, wobei Kultivierung Belehrung und Unterweisung beinhaltet. Diese bedingt die Ausbildung von Geschicklichkeit, welche die Grundlage bildet für die Bewältigung unterschiedlicher, im Vorhinein nicht definierbarer Zwecke. Die Schulen, welche diese Erziehung und Bildung vermitteln, sind von aufgeklärten Experten einzurichten, das Curriculum soll von ihnen auf das Ziel der Verbesserung der Menschheit hin ausgerichtet werden. (vgl. Kant 1803: 19f)

Bereits hier findet sich ein Konzept von Bildung, welches in aktuellen Debatten präsent ist. Geschicklichkeiten, die zu verschiedenen Zwecken nutzbar sind, werden in heutigen Debatten oft als Kompetenzen bezeichnet. Im von Kant gewählten Beispiel:

„Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. E. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. E. die Musik, um uns beliebt zu machen. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich.“ (Kant 1803: 20f)

lässt sich die Parallele zu Mertens' Schlüsselqualifikationen aus dem Jahr 1974 ziehen, da auch hier Lesen und Schreiben zu den Schlüsselqualifikationen gehören, welche von der „Allgemeinheit“ als solche anerkannt werden (vgl. Mertens 1974: 40).

Bildung im aufklärerischen Sinne bei Kant wird zum gesellschaftsverändernden Moment, die Freiheit, sie zu erfahren und öffentlich darlegen zu können, wird ihre Bedingung:

„Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken [!] öffentlichen Gebrauch zu machen.“ (Kant 1784: 484)

Die Gewährung der Freiheit, „von ihrer eigenen Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen“, (Kant 1784: 493) bewirkt die Wiedereinsetzung eines „natürlichen“ Prozesses in der Bevölkerung. Der im Menschen angelegte „Hang und Beruf zum freien Denken“ (ebd.) bricht sich Bahn, wirkt veredelnd auf das ganze Volk in seinem Handeln zurück und bewirkt schlussendlich die Achtung der Menschenwürde durch den Herrscher selbst (vgl. Kant 1784: 493f). Darüber hinaus befreit diese „Natur“ den Menschen von seiner „Rohigkeit“ (a. a. O.: 492) und wirkt somit persönlichkeitsveredelnd.

Bei Kant werden Konzepte angelegt, die heute aktuell und im Bildungsbegriff wirkmächtig sind. Kants Bildung und Erziehung sind notwendig, um den Menschen aus seiner rohen „Natur“ hinauszuführen. Andererseits ist das Bildungsstreben des Menschen in seiner „Natur“ verankert, die Bestimmung, durch Bildung zu einem besseren, kultivierten Menschen zu werden, bereits angelegt. Bildung und Erziehung veredeln die Persönlichkeit des Individuums und eine Gesellschaft gelangt auf dem Wege der Bildung ihrer Mitglieder ebenfalls näher an die ihr zugewiesene Bestimmung heran. Ausgebildete Menschen verfügen über eine Moralvorstellung, die aus Einsicht entspringt, das Streben nach Gutem wird um seiner selbst willen verfolgt – nicht aufgrund eines kirchlichen oder göttlichen Gebots:

„Muß [!] man auf die Moralisierung [!] sehen. Der Mensch soll nicht blos [!] zu allerley [!] Zwecken geschickt seyn, [!] sondern auch die Gesinnung bekommen, daß [!] er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise [!] von Jedermann gebilliget werden; und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke seyn [!] können. [...] Wie unendlich wichtig ist es aber nicht, die Kinder von Jugend auf das Laster verabscheuen zu lehren, nicht gerade allein aus dem Grunde, weil Gott es verboten hat, sondern weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist. [...] Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinirung, [!] Kultur und Civilisirung, [!] aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung. [!] Bey [!] dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, daß [!] das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse.“ (Kant 1803: 21f).

War Bildung in der Renaissance und Reformation das Instrument zur Befreiung des Menschen zum Subjekt gegen kirchliche Deutungshoheit im alltäglichen Leben, wird Bildung bei Kant zu einer von der „Natur“ angelegten Bestimmung der Individuen und Gesellschaften. Kant beschreibt das menschliche Bildungsstreben als „natürlich“; der Status des Gebildet-Seins ist ein kultivierter Zustand. Das Vorhandensein von Bildung, welches seinen Ausdruck in der Person des Gelehrten findet, symbolisiert Kultur, das Nicht-Vorhandensein von Bildung, welches seinen Ausdruck in der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ findet, symbolisiert rohe „Natur“. Mit Kants Bildungsbegriff bekommt die Unterscheidung von Gebildeten und Nicht-Gebildeten zwei

neue Dimensionen: Der Nicht-Gebildete verweigert einerseits die Verantwortung für die Verbesserung seiner selbst und des Gemeinwesens, andererseits gelangt er nicht in kultivierte oder gar moralische Sphären. Der Ungebildete ist unkultiviert und unmoralisch.

### **VII.3 Das Bildungsverständnis nach Wilhelm von Humboldt**

Humboldts Auffassung von Bildung schließt an die Epoche des Deutschen Idealismus' an. Auch in seinem Verständnis wird über die Bildung des Individuums die Weiterentwicklung und Verbesserung der menschlichen Gesellschaft durch gebildete und daher veredelte Individuen angestrebt (vgl. Sandkühler 2005: 24). Humboldt geht jedoch in seiner Konzeption von Bildung weiter als seine „Vordenker“: Bildung ist nicht mehr bloßes Instrument, sondern wird zur *Conditio sine qua non* für die Verbesserung der Gesellschaft:

„Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht izt [!] auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur nach Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann; und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern, und die Menschen eher in Massen zusammen-drängen, izt [!] schädlicher als ehemals.“ (Humboldt 1792: 598)

Auch Humboldts Bildungsverständnis fußt wie das Immanuel Kants auf der Annahme einer „natürlichen“ Strebsamkeit des Menschen nach steter Verbesserung seiner selbst durch die Zunahme von Wissen und Bildung:

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 2010: 22).

Über die Etikettierung des Strebens nach Bildung als von der „ewig unveränderliche[n] Vernunft“ (Humboldt 2010: 22) vorgegeben, nimmt Humboldt wie auch Kant und Luther eine Naturalisierung des menschlichen Strebens nach Bildung vor. „Natürliches“ menschliches Verhalten ist es, die eigene Persönlichkeit durch Bildung zu veredeln. Wiederum wird die Unterscheidung von Gebildeten und Nicht-Gebildeten möglich. Der gebildete Mensch wird als vernünftig handelndes Individuum dargestellt, welches seine menschliche Bestimmung ausfüllt. Der Ungebildete wird als unvernünftig etikettiert, während er bei Kant „lediglich“ faul, feige und verantwortungslos war.

Humboldt beschreibt darüber hinaus die notwendigen Bedingungen für eine der menschlichen „Natur“ entsprechenden Bildung: Ausgehend vom Ideal der Aufklärung – des freien Gebrauchs der menschlichen Vernunft – postuliert Humboldt die Voraussetzungen für ein sich selbst nach vernünftigen und moralischen Maßstäben bildendes Individuum. Diese sind Freiheit des Bildungsprozesses sowie die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (vgl. ebd.). Fehlt Letzteres, verbleibt auch die Bildung einseitig und der Mensch unvollendet:

„Auch der freieste und unabhängigste Mensch in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (ebd.).

Also nicht mehr nur Freiheit wie bei Kant, sondern auch eine anregende, facettenreiche Umwelt wird unabdingbare Voraussetzung für Bildung. Für Wilhelm von Humboldt ist Bildung „[d]ie Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt...“ (Humboldt 1997a: 94); nach dem Grad der Intensität dieser Verknüpfung soll der Gehalt der Bildung beurteilt werden (vgl. ebd.). Humboldts Bildungsbegriff trägt egalitäre und emanzipatorische Züge, sein Verständnis von allgemeiner Bildung umfasst alle sozialen Schichten, wie im Konzept des Elementarunterrichtes an unentgeltlichen Schulen zum Ausdruck kommt (vgl. Humboldt 1997b: 115). Wilhelm von Humboldt hat nicht nur sich mit dem Wesensgehalt von Bildung auseinandergesetzt, sondern auch das deutsche Schulsystem maßgeblich beeinflusst. Er entwirft ein Bildungssystem, „...das allen Schichten mehr Chancen des Bildungserwerbs sichern soll.“ (Humboldt Universität zu Berlin 2010).

Seine Bestrebungen, allen Bürgern die Möglichkeit auf bessere Bildung zu gewähren, antworten auf politische und gesellschaftliche Veränderungen. Für das Mehr an Freiheit der Bürger als Folge der politischen Umwälzungen nach der Französischen Revolution und Napoléons Einfluss auf viele europäische Staaten benötigt der Mensch als Gestalter seiner selbst und seiner umgebenden Gesellschaft in Humboldts Theorie ein entsprechendes Mehr an Bildung:

„Nun aber erfordert die Möglichkeit eines höheren Grades der Freiheit immer einen gleich hohen Grad der Bildung und das geringere Bedürfnis, gleichsam in einförmigen, verbundenen Massen zu handeln, eine größere Stärke und einen mannigfaltigeren Reichtum der handelnden Individuen.“ (Humboldt 2010: 16).

Bildung ist bei Humboldt das Instrument, welches den Menschen zur Bewältigung der Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft befähigt. Die Verantwortung für die Veredlung seiner selbst und infolgedessen auch des Gemeinwesens sieht Humboldt wie auch Kant ausschließlich beim Individuum. Bildung als Veredlung der menschlichen Persönlichkeit und in ihrer Folge als Instrument zur Verbesserung des gesellschaftlichen Zusammenlebens ist nur möglich in Freiheit von staatlichen Zwängen. Wiederum gehen Freiheit und Bildung eine Allianz ein.

Humboldt grenzt von seinem Konzept der allgemeinen Bildung, die ausschließlich der Persönlichkeitsveredelung dient, die spezielle Bildung ab. Diese orientiert sich an den „...Bedürfniss[en] des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe...[Hinzufügung d. Verf.]“ (Humboldt 1997b: 112) und soll erst vermittelt werden, wenn der Prozess der allgemeinen Bildung bereits abgeschlossen ist. Humboldt weist die Vermittlung allgemeiner Bildung den Schulen zu – eine Vermischung von allgemeiner und spezieller Bildung, so warnt er, führe zu unreiner Bildung; ihre Vermittlung sei nicht Aufgabe staatlicher Schulen (vgl. Humboldt 1997b: 112)

Bildung nach Humboldt ist dann speziell, wenn sie zweckgebunden und nützlich ausschließlich Fertigkeiten zu ihrer Anwendung vermittelt, beschränkt auf „...in ihren Gründen unverständene Resultate...“ (ebd.). Sobald sie dazu angetan ist, das Gemüt des Menschen zu erhöhen oder doch wenigstens dessen Denk- und Einbildungskraft zu verbessern und keinen weiteren Zweck verfolgt, wird sie allgemein (vgl. Humboldt 1997b: 112).

Die Trennung in allgemeine und spezielle Bildung ist nicht in Gänze gleichzusetzen mit der heutigen Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Ähnlich wie für Kerschensteiner gilt auch für Humboldt, dass die berufliche Bildung sehr wohl zur allgemeinen Bildung des Menschen herangezogen werden kann, **wenn sie zu einer vollständigen Einsicht oder einer allgemeingültigen Anschauung führt** (vgl. Humboldt 1997b: 112). Humboldts Bildungsbegriff korrespondiert also durchaus mit beispielsweise dem Konzept der Handlungsorientierung, welches sich sowohl in der beruflichen Bildung der Lernfelder als auch in den hessischen Bildungsstandards der allgemein bildenden Fächer wiederfindet.

#### VII.4 Das Bildungsverständnis in der Reformpädagogik

Auch während der Epoche der Reformpädagogik um die Wende zum 20. Jahrhundert wird ein Bildungsverständnis vertreten, welches die Kraft der Bildung zur Veredlung des menschlichen Charakters in den Vordergrund rückt:

„...die Bildung dagegen lebt im Individuum, will in ihm Kräfte und Fähigkeiten entbinden und zu einer Gestalt bringen, die nach einer Richtung den immanenten Sinn unseres Daseins, *ein Telos* der Geschichte darstellt. Unabhängig von den Ansprüchen, die der Beruf oder sonst irgendwelche objektiven Mächte des Lebens an uns stellen, soll hier das Menschliche sich erfüllen.“ (Nohl 1997: 171, [Herv. i. Orig.])

Bildung ist für Nohl eine Geburtshelferin, die das neue, „natürliche“ und veredelte Individuum hervorbringt. Der gebildete Mensch stellt ein geschichtliches Ziel dar, etwas, das unausweichlich angestrebt wird, da es in den vergangenen Epochen bereits als letztendliches Ziel vorbereitet wurde (vgl. ebd.). Das reformatorische Element dieser Epoche vollzieht sich weniger in Bezug auf den Bildungsbegriff als auf die Realität in den Schulen und auf das Verhältnis zwischen Kind und Erziehendem. In reformpädagogischer Theorie ist Vertrauen als Basis dieses Verhältnisses unabdingbar; sogar Liebe zum Zögling wird gefordert (vgl. Nohl 1997: 170). Pädagogik als Wissenschaft und Tätigkeit soll sich emanzipieren aus den Nützlichkeitsbetrachtungen eines Staates oder einer Gesellschaft; die individuelle Verfasstheit des Kindes hat im Mittelpunkt jeder pädagogischen Überlegungen zu stehen (vgl. Nohl 1997: 167, Key 1997: 145f).

Auch Kerschensteiner nimmt die ideale Vorstellung von Bildung und ihren Wirkungen in seinen Werken auf. Er unterstellt dem gebildeten Menschen eine bessere Ausprägung seines Charakters als dem ungebildeten, aber die Funktion der Bildung richtet sich nun nicht mehr allein

auf die Veredlung des Subjekts mit der Folge einer sich daraus zwangsläufig ergebenden Verbesserung der Gesellschaft, sondern sie enthält auch die Möglichkeit, durch ihre institutionelle Erziehungsfunktion auf den jungen Menschen einwirken zu können. Diese erzieherische Einwirkung hat eine direkte Verbesserung der Gesellschaft zum Ziel:

„Aber Kenntnisse und Fertigkeiten können ebensowohl [!] egoistisch als altruistisch ausgenützt werden, und sie werden es sicherlich im ersten Sinne, wenn wir es versäumen, schon in den gleichen Schulen den Sinn der Massen auf das Allgemeine zu lenken und durch geeignete Erziehungsmaßnahmen den egoistischen Willen des einzelnen zu beugen, sein Gemeinschaftsgefühl aber zu stärken.“ (Kerschensteiner 1966: 9)

Bildung wird von Kerschensteiner instrumentalisiert, um das Gemeinwesen, den Staat, gesund zu erhalten: „Nur *der* Staat ist gesund und kann gedeihen, der ohne Unterlaß [!] sich bestrebe, die Menschen, die ihn bilden, zu verbessern (Kerschensteiner 1966: 5, [Herv. i. Orig.]). Beides ist bereits im Bildungsverständnis Kants und Humboldts angelegt, aber Kerschensteiner ordnet die Reihenfolge neu: Die Bedürfnisse zur Gesunderhaltung des Staates stehen an erster Stelle und erfordern darum gebildete Bürger. Aus den Veränderungen der menschlichen Gesellschaft entstehen Bildungsbedürfnisse (Diese Argumentation findet sich auch bei Humboldt.), welche in den Schulen aufzugreifen und im Unterricht zu befriedigen sind:

„Das schnelle Anwachsen der Städte, vor allem der Großstädte mit allen ihren sittlichen Gefahren, die durch die wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung bedingte Zurückdrängung der alten Erziehungsfaktoren, wie sie in der Familie, in der Berufs- und Standessitte gegeben sind, der wachsende Reichtum und die damit parallel gehende wachsende Genußsucht [!], die Art und Weise, wie das Volk die von einem liberalen Humanismus und einer vernünftigen Demokratie errungenen Freiheiten ausnützt, die Entwicklung der inneren politischen Verhältnisse und noch manches andere lassen den gänzlichen Abbruch einer geregelten Volkserziehung mit dem 13. oder 14. Lebensjahre direkt als schweren Nachteil erscheinen. [...] Das Wenige, was wir heute dem Volksschüler mitzugeben imstande sind, reicht gerade aus, daß [!] er den schlimmen Einflüssen des öffentlichen Lebens genau ebenso zugänglich wird wie den guten.“ (Kerschensteiner 1966: 11)

Bildung nach Kerschensteiner muss staatsbürgerliche Erziehung beinhalten, die den Menschen auf den Dienst an der Gemeinschaft vorbereitet (vgl. Kerschensteiner 2010: 405). Das Ziel der Bildung nach Kerschensteiner ist die „sittlich autonome Persönlichkeit“ (Kerschensteiner 2010: 404), diese aber kann nur durch die „Mitarbeit des Einzelnen an der Versittlichung der Gemeinschaft“ (ebd.) erreicht werden.

Kerschensteiners Bildung hat einen direkten Bezug zur Arbeit. Das Arbeiten um des Arbeitens willen, um der Erfahrung willen, die während des Tuns erlebt wird, nicht im Hinblick auf Hergestelltes als Arbeitsergebnis und nicht im Hinblick auf die erworbenen Fertigkeiten, stellt den

Bildungsweg dar, an dem die Inhalte erlernt werden. Diese Inhalte dürfen nicht speziell bleiben, sondern müssen die Bildung des ganzen Menschen zum Ziel haben (vgl. Kerschensteiner 1997: 154f). Diesbezüglich ist Kerschensteiners Bildungsauffassung die einer allgemeinen Bildung im Medium der Arbeit, die der Humboldtschen in großen Teilen nicht widerspricht. Kerschensteiner fügt dem Gedanken der allgemeinen Menschenbildung das Solidaritätsprinzip hinzu und verweist auf die Relevanz der **erarbeiteten** Bildung:

„Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen. Wir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.“ (Kerschensteiner 1997: 154).

Die Art, wie Schüler und Schülerinnen sich über Arbeit in Arbeitsschulen und ihren dafür eingerichteten Werkräumen bilden sollen, entspricht dem von Humboldt geforderten Auseinandersetzung mit „einer Welt ausser [!] sich“ (Humboldt 1997a: 94). Allerdings findet bei Kerschensteiner Kultur ihr Abbild nicht im Bücherstudium, sondern in der Arbeit. Der Verzicht der alleinigen Ausrichtung des Arbeitsunterrichts auf erworbene Fertigkeiten oder das hergestellte Ergebnis in Kerschensteiners Bildungsverständnis verbieten die Zuordnung dieser Art der Bildung zu der von Humboldt so genannten „speziellen Bildung“, durch welche der Mensch „...nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten...“ (Humboldt 1997b: 112) soll. Über die Volksschulbildung hinaus verweist Kerschensteiner auf den Allgemeinbildungsgehalt der Berufsbildung. Deren Inhalte seien unbedingt so zu gestalten, dass sie einen gebildeten Menschen erzeugen (vgl. Kerschensteiner 1966: 91).

Kerschensteiner definiert Bildung als Seelenformung des Individuums:

„Bildung ist jene Gestalt der Seele, die übrig bleiben würde, wenn der Mensch die Kenntnisse vergäße, durch welche seine Seele ihre Gestalt erhielt. Bildung ist nichts weiter als Formgebung und zwar von innen heraus“ (Kerschensteiner 1966: 91.)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Die Sichtweise, dass Bildung den Menschen nachhaltig und über das konkrete Wissen hinaus forme, wird auch von Pierre Bourdieu vertreten, der Bezug nimmt auf ein dem Schriftsteller Herriot zugeschriebenes Sprichwort: „»Bildung ist, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat«“ (Bourdieu 1987b: 518)

Aber er verweist auch auf die soziale Relativität der Bildung:

„Das Bild vom ganzen Menschen ist eine Abstraktion, geformt aus der Anschauung einer Zeit und eines Volkes.“ (Kerschensteiner 1966: 93, [Herv. i. Orig.]).

Diese Kulturabhängigkeit der Bildung führt Kerschensteiner zur Auflösung der Streitfrage zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, indem er die ursprüngliche Begründung für Bildung in den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft findet:

„Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen.“ (Kerschensteiner 1966: 94).

Die staatsbürgerliche Erziehung, die in Kerschensteiners Bildungsverständnis konstitutives Element einer Berufsbildung ist, die „...an der Pforte zur Menschenbildung.“ (ebd.) steht, ist der Anteil, welcher der Relation der Bildung zur Ausgangskultur Rechnung trägt. Eine solche Berufsbildung verhilft dem Menschen über den Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse hinaus zu einem Verständnis des Ganzen (vgl. Kerschensteiner 1966: 94), wobei das Ganze das Gemeinwesen bezeichnet, in dem jeder seinen Platz findet – hier findet sich die auch heute noch wesentliche Allokationsfunktion des Berufs (vgl. Arnold/Gonon 2006: 75) wieder.

Das Bildungsverständnis der Reformpädagogik vor der Zeit des Nationalsozialismus vereint den Gedanken, durch Bildung sei das Individuum zu verbessern mit der Forderung nach (Aus-)Bildung staatsbürgerlicher Tugenden. Kerschensteiner fügt die berufliche und die arbeitsbezogene Bildung der Humboldtschen Definition allgemeiner Bildung hinzu, indem er ihren Ertrag als über die Aneignung spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgehend beschreibt und ihr sowohl staatsbildende als auch persönlichkeitsveredelnde Funktionen zuschreibt.

Die Verlagerung des Weltbezugs im Bildungsprozess vom Studium der Bücher hin zum Medium Arbeit ist Bestandteil reformpädagogischer Theoriebildung (vgl. z. B. Montessori 1966: 100; Kerschensteiner 1966: 144f). Darüber hinaus ist der Reformpädagogik insbesondere der Blick auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes bei der didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts zu verdanken, den auch Kerschensteiner verfolgt:

„Soll Bildung das Ergebnis des pädagogischen Verfahrens sein, so muss sie Interessenbildung durch Interessenbetätigung sein.“ (Kerschensteiner 2010: 412).

Eine aktuelle Forderung an Schulbildung ist heute, die Schüler und Schülerinnen „dort abzuholen, wo sie mit ihren Interessen und Fähigkeiten stehen.“ (Sowa-Erling, zit. nach: Braun 2010), womit die Aktualität reformpädagogischer Theorie unterstrichen wird.



## VII.5 Das Bildungsverständnis im Nationalsozialismus

Die Zeit des Nationalsozialismus wird als „Sackgasse der kulturellen Evolution“ (Titze 2002: 562) bezeichnet, da unter diktatorischem Einfluss sich Pädagogik und Bildungssystem vom Universalismus ab- und dem totalen Nationalismus zuwenden (vgl. ebd.). Monsheimer spricht von einer „DIN-Pädagogik der Reichslehrpläne“ (Monsheimer o.J.; zit. n. Pahl 2009: 76) in Bezug auf die Neuausrichtung der beruflichen Bildung (vgl. ebd.). Der Nationalsozialismus misst der schulischen Bildung deutlich weniger Bedeutung zu als der außerschulischen Erziehung der Jugend in den parteizugehörigen Organisationen. Es existiert kein schulpolitisches Gesamtkonzept zur Umsetzung klar definierter Bildungsziele, sondern „[d]ie nationalsozialistische Schul- und Bildungspolitik muss als Ausdruck einer autoritären, ideologisch untermauerten *Krisenstrategie* begriffen werden...“ (Herrlitz et al. 2009: 154 [Hervorh. i. Orig.; Modifikation d. Verf.]). Gekennzeichnet durch Gleichschaltung und Entfernung sowohl jüdischer als auch politisch anders denkender Personen werden schulische, universitäre sowie außerschulische Bildung und Erziehung ausschließlich auf die Ideologie des Nationalsozialismus ausgerichtet (vgl. Herlitz et al. 2009: 150f) bzw. richteten sich selbst auf diese Ideologie aus.

Bürgerliche Familien- und Bildungsideale werden verworfen zugunsten der Erziehung von Mitgliedern des nationalsozialistischen Systems. Stärke, Abhärtung und das Ausmerzen von Schwäche gelten als Gebote der Erziehung. Ausdrücklich werden fürsorgliche Gefühle als Schwächen abgewertet. (vgl. Chamberlain 1997: 9ff). Beispielsweise werden Strenge, Beharrlichkeit, Willenskraft, Härte und Unerbittlichkeit als Eigenschaften einer guten Mutter beschrieben (vgl. a. a. O.: 26). Nicht nur die bürgerliche Familie verliert ihre Bedeutung, auch die Privatsphäre büßt ihre Wichtigkeit ein; es kommt zu einer „Verkollektivierung des Privaten“. (Vinken 2002: 277). Kinder sollen Gemeinschaft nicht mehr in der Familie erfahren, sondern in den Organisationen der NSDAP (vgl. ebd.). Härte, Disziplin, Opferbereitschaft des/der Einzelnen für das Volk prägen das Erziehungsverständnis der Zeit. Angestrebt wird eine vollkommene Entindividualisierung der Volkszugehörigen (vgl. Sauer 2012: 34).

Diese Erziehungsziele und die Erziehung ausübenden Institutionen sind eingebettet in ein geschlossenes System von Ideologie und parteigebundener Organisation, deren totaler Wirkung viele Jugendliche sich nicht entziehen können. Für die Jugend entsteht ein System, welches sie aufnimmt, sie anerkennt und ihnen suggeriert, auf sie angewiesen zu sein (vgl. a. a. O.: 34ff). Der diktatorische Staat übernimmt die komplette Verantwortung für die Formung der Individuen, das Zusammenleben im NS-Staat sowie die „Verbesserung“ der Gesellschaft im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie (vgl. z. B. Welzer 2007: 22ff; zeitklicks 2015). Bildung der Individuen als Instrument zu deren selbstgesteuerter Veredlung sowie zur Schaffung einer besseren Gesellschaft mit dem Ziel eines guten Zusammenlebens ist überflüssig geworden.

Der Zusammenbruch des nationalsozialistischen Staates mit seinem geschlossenen Weltbild bedeutet insbesondere für die Jugend einen Schock. Glauben die Jüngeren bei Kriegsende noch an den Endsieg, sind die so genannten Flakhelfer bereits vor der bedingungslosen Kapitulation desillusioniert. Doch diese Generation kann den Schock des allumfassenden Endes in produktive Kraft wenden. Der „Flakhelfer-Generation“ in West-Deutschland bietet die Zeit des Wiederaufbaus mit der anschließenden Etablierung einer neuen Demokratie in der BRD besondere Chancen im Hinblick auf sozialen Aufstieg. Diese Generation identifiziert sich mit den Prinzipien der Bonner Demokratie und prägt gesellschaftliche Leitbilder, die sich an Leistung, Organisation, Erfolg und Vorankommen orientieren. (vgl. Walther 2010: 36f)

In Ost-Deutschland ergreift die so genannte Aufbau-Generation die Chancen, die von der Neuschaffung einer Gesellschaftsordnung ausgehen. Zu jung, um schuldig zu sein, bietet die DDR bekennenden Antifaschisten\_innen Bildungs- und damit Aufstiegsmöglichkeiten, die sie bisher nicht kannten. Wie die „Flakhelfer“ in der BRD zeichnet sich die „Aufbau-Generation“ durch einen nicht-ideologischen, pragmatischen und nüchternen Stil aus. Nach 1945 werden zwar weder das Schulwesen noch die Diskussion um Bildungsinhalte durch die Ideologie des Nationalsozialismus nachhaltig beeinflusst, wohl aber durch die Haltung einer Generation, die jung genug ist, um den totalen Zusammenbruch ihrer bekannten Welt produktiv zu verarbeiten. Sie prägt die jungen Staaten BRD und DDR auch in ihrem Verständnis von Bildung.

#### **VII.6 Das Bildungsverständnis in der Bundesrepublik Deutschland**

Nach 1945 beginnt die Restauration des dreigliedrigen Schulsystems mit seinem Anspruch auf Differenzierung der Schüler\_innenschaft nach Leistungsvermögen (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2005: 54ff.). Nach der Besetzung Deutschlands werden zunächst alle Schulen geschlossen und eine landesweite Entnazifizierung des Lehrkörpers sowie der Lehrpläne wird angestrebt, bevor der Schulbetrieb wieder aufgenommen werden soll. Dieses Vorhaben scheitert jedoch an praktischen Fragen: Zu wenig Lehrkräfte sind nicht mit einer nationalsozialistischen Vergangenheit belastet. Im Herbst 1945 werden die Schulen ohne tiefgreifende Reformen wiedereröffnet. Reformen des Schulwesens in Gestalt der Übernahme des Systems der jeweiligen Besatzungsmacht werden im Jahr 1948 sowohl von Frankreich als auch von Amerika angestrebt. Hierfür ist es aber bereits zu spät; die schulische Realität hat bereits gewohnte Strukturen etabliert. (vgl. Benz 2005: 35f)

Eine Diskussion um Bildungsinhalte wird in der Bundesrepublik erst im Zuge der Bildungsexpansion und –reformen der 1960er/70er Jahre gestellt. In diese Reformbestrebungen wird auch der Bildungsbegriff einbezogen. 1964 fordert der Deutsche Ausschuss vor dem Hintergrund sozialer Gerechtigkeit als Pflicht des deutschen Staates sowie des gesellschaftlichen Bedarfs „...an höher gebildetem Nachwuchs, jedem Kind den Weg zu öffnen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht.“ (Deutscher Ausschuss 1964, zit. nach Herrlitz et al. 2009: 167).

Bildung ist ein Instrument einerseits zur Erreichung sozialer Gerechtigkeit geworden und andererseits zur Befriedigung gesellschaftlicher Bedarfe geblieben. Der instrumentelle Bezugsrahmen von Bildung ist nicht mehr das Subjekt wie bei Kant und Humboldt, sondern die Gesellschaft wie bei Kerschensteiner. Hinzugekommen ist die Ausrichtung an sozialer Gerechtigkeit; ebenso wie die Naturalisierung von Unterschieden im Bildungsverhalten. Eine unterschiedliche Bildungsfähigkeit des Kindes legitimiert nun unterschiedliche Bildungswege, bei Humboldt war es eine auf sozialer Herkunft beruhende individuelle Bestimmung in Kombination mit dem elterlichen Vermögen, eine höhere Bildung bezahlen zu können.

Dahrendorf hebt Bildung hervor als ein Bürgerrecht, welches über die Antwort auf gesellschaftliche Notwendigkeiten hinausgeht. Ihm seien drei Aspekte zuzuschreiben: Bildung als soziales Grundrecht, als Garant für Chancengleichheit und als Begründung für bildungspolitische Maßnahmen. Im sozialen Grundrecht „Bildung“ sollen alle Bürger und Bürgerinnen mit den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, die notwendig sind, um an der zeitgenössischen Gesellschaft aktiv teilhaben zu können. Als Garant für Chancengleichheit hebt Bildung das meritokratische Prinzip des Schulsystems als allein zulässiges Beurteilungskriterium hervor. (vgl. Dahrendorf 1997: 229)

Als Begründung für bildungspolitische Maßnahmen kommt Dahrendorfs Bildungskonzeption die Aufgabe zu, Unterschiede in der sozialen Herkunft auszugleichen, um so die rechtlich garantierte Chancengleichheit im Bildungssystem Realität werden zu lassen. Dazu bedürfe es entsozialisierender Bildungsanstrengungen, um herkunftsbezogene Benachteiligungen in Gänze zu entkräften. Nur durch diese umfassende politisch gesteuerte Egalisierung im Bildungsprozess sei es möglich, herkunftsunabhängig souveräne Staatsbürger\_innen zu bilden:

„Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber durch den Kenntnis- und Wunschhorizont seiner sozialen Lage – als Katholik etwa oder als Arbeiter, als Dorfbewohner – gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein sehr abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie, doch nicht der Realität.“ (Dahrendorf 1997: 229)

Der Dahrendorfsche Bildungsbegriff ist auf die Gesellschaft bezogen; an die Subjekte wendet er sich ausschließlich als Staatsbürger\_innen. Ähnlich wie bei Kerschensteiner gibt die (nun demokratische) Gesellschaft jene Anforderungen vor, die Bildung bearbeiten soll. Allerdings will Dahrendorf keine Nation aus gebildeten Individuen errichten, sondern seine Konzeption soll die Bürger und Bürgerinnen zur Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft befähigen. Die Gesellschaftsform, an der gebildete Bürger\_innen mitarbeiten, ist bereits vorgegeben, nicht offen in ihrer idealen Ausführung wie z. B. bei Kant oder Humboldt. Darüber hinaus wird bei Dahrendorf ebenso wie in der Konzeption des Deutschen Ausschusses Bildung zur Ermöglichung einer gerechteren Gesellschaft. Mit einer dezidierten Abkehr der Bildungspolitik

von herkunftsbezogenen Bildungsbenachteiligungen will Dahrendorf einen gerechten, ausschließlich leistungsbezogenen Zugang zu Bildung garantieren.

Der Deutsche Bildungsrat, das Nachfolgegremium zum Deutschen Ausschuss, verfasst im Jahr 1970 das Papier „Umriss einer demokratischen Bildungsreform“, welches ebenfalls den Begriff Bildung inhaltlich definiert. Auch hier wird eine Verbindung hergestellt von der Staatsbürgerschaft zu Bildung. Diese ist dasjenige Instrument, welches das Individuum zur Wahrnehmung seiner im Grundgesetz verankerten Grundrechte und den damit einhergehenden Pflichten befähigt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1997: 244). Wie schon im Deutschen Ausschuss und bei Dahrendorf wird aus der demokratischen Staatsverfassung die Verpflichtung abgeleitet, Bürgern und Bürgerinnen gleiche Bildungschancen zu gewähren. Daher soll ein Bildungssystem etabliert werden, dass einerseits niemanden von vornherein vom Zugang zu bestimmten Bildungsgängen ausschließt und gleichzeitig die durch familiäre und herkunftsbezogene Sozialisation angelegten Chancenunterschiede ausgleicht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1997: 224f). Dennoch plädiert dieses Gremium nicht für ein Einheits- oder Gesamtschulsystem, sondern für eine „reiche Differenzierung der Bildungswege“ (Deutscher Bildungsrat 1997: 225.), die auf die individuellen **Möglichkeiten** und das individuelle **Bildungsstreben** Rücksicht nehmen (vgl. ebd.). Wieder erfolgt eine Naturalisierung der Unterschiede im Bildungsverhalten, wieder legitimieren die „Interessen, Motivationen und Fähigkeiten“ (Deutscher Bildungsrat 1997: 248f) die Beibehaltung des gegliederten Schulsystems.

## **VII.7 Das Bildungsverständnis in der Deutschen Demokratischen Republik**

Wie die Bundesrepublik Deutschland reformiert auch die aus der Sowjetischen Besatzungszone hervorgegangene DDR das Bildungswesen. Im Gegensatz zur BRD bildete sich in der DDR eine zentralistische Bildungspolitik und –verwaltung heraus. Bildung, Erziehung und Wissenschaft stehen spätestens seit 1949 im Zeichen der marxistisch-leninistischen Parteiideologie. (vgl. Andersen/Woyke 2003)

Grundlage der Bildungspolitik in der DDR ist die Heran-Bildung des „sozialistischen Menschen“. Diese Idealvorstellung gründet auf die marxistische Gesellschaftsvorstellung von einer nachkapitalistischen Gesellschaft, die in Gerechtigkeit und Freiheit es jedem ihrer Mitglieder ermöglicht, sich bestmöglich zu entfalten und zu entwickeln. Die zu diesem Menschen und dieser Gesellschaftsform gehörige Bildung soll allseitig sein, hohes fachliches Wissen und Können ebenso beinhalten wie einen sozialistischen Klassenstandpunkt sowie sozialistischen Gemeinschaftsgeist. Darüber hinaus gehören Verantwortungsbewusstsein für das Ganze, Organisiertheit und Disziplin sowie kulturelle Aktivität und Interessiertheit zum staatlich proklamierten Bildungsverständnis der DDR. (vgl. Barck 2002)

Wesentlich für die Bildungskonzeption in der jungen DDR ist das Ziel der „Brechung des Bildungsmonopols der herrschenden Klassen“ (Acker 2010: 98). Insbesondere Robert Alt analysiert

die Herrschaftsstrukturen eines traditionell-humanistischen Bildungsverständnisses des Vorkriegsdeutschlands, welches seinen Ausdruck in höheren Schulen als Instrument zur Monopolisierung von Bildung findet. Er kritisiert ein auf monopolisierten Bildungszertifikaten beruhendes Berechtigungswesen, welches durch den Legitimitätsglauben seiner Begünstigten im Status Quo gehalten werde. Diese zeichneten sich durch einen Überlegenheitshabitus aus, der in Sprache und Auftreten seinen Ausdruck fände. Alts Kritik dient als Gegenentwurf für seine neue Bildungskonzeption, die auf einen gerechteren Zugang zu Bildung für alle ausgerichtet ist. Diese Zielsetzung teilt er mit Bildungswissenschaftlern der jungen BRD, z. B. Heydorn. Was Alts Konzeption jedoch von den bundesrepublikanischen Kritiken unterscheidet, ist ihre inhaltliche Ausgestaltung. Nicht eine höhere Bildung soll allen zugänglich werden, sondern die Inhalte von Bildung müssen so verändert werden, dass sie ohne die Voraussetzung ökonomischen Besitzes angeeignet werden können. Im Zentrum von Alts Bildungskonzeption steht ein naturwissenschaftliches Verständnis von Welt. Wesentlich für den Prozess der Festlegung der Bildungsinhalte seien die gesellschaftlichen Bedürfnisse. (vgl. Cloer 1994: 24ff)

Das Ziel der „Brechung des Bildungsmonopols der herrschen Klassen“ wird mit der achtjährigen für alle verpflichtenden Grundschule sowie der Öffnung der Oberschule institutionalisiert (vgl. Acker 2010: 98). Im Hochschulzugang bestimmen soziale Quotierungen als so genannte „Gegenprivilegierung“ die Verteilung von Studenten\_innen. So beträgt im Jahr 1958 der Anteil an Arbeiter- und Bauernkindern an den Hochschulen der DDR 53 %, sinkt aber bis 1989 auf sieben bis zehn Prozent ab. (vgl. Acker 2012: 103)

Trotz starker staatlicher und ideologischer Steuerung im Bildungswesen gelingt es der DDR nicht, die hohen Zugangsquoten von Arbeiter- und Bauernkindern zu den Hochschulen aufrechtzuerhalten. Im starken Widerspruch zur intendierten Öffnung der hohen Bildungsgänge für die dem sozialistischen Ideal nahe stehenden Bevölkerungsgruppen steht ein statisches Begabungsverständnis in Bezug auf Schüler\_innen (vgl. Acker 2010: 99), welches einer konsequenten Fortführung der zu Beginn praktizierten Bildungspolitik im Wege gestanden haben könnte.

Der Versuch, über die Schaffung einer Bildung, die der sozialistischen Gesellschaftsform entspricht und die somit ihre Legitimation als allgemein anerkannte Bildung erhält, zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen zu gelangen, kann als gescheitert angesehen werden. Der Widerspruch von staatlich verordneter „Gegenprivilegierung“ und einem Verständnis von Begabung, welches als Voraussetzung für entsprechende Bildungsgänge angesehen wird, verweist auf zwei mögliche Interpretationen. Zum einen ist es möglich, dass die Zustimmung zur sozialistischen Staatsform in der Bevölkerung mit der Zeit geringer wird und somit nicht mehr als Legitimationsbasis für ein korrespondierendes Bildungsverständnis fungieren kann,

zum anderen scheint die Annahme von Begabungsdifferenz eine sehr tief liegende Struktur zur sozialen Differenzierung hinsichtlich Bildung und schulischer Leistungsfähigkeit zu sein.

Die junge DDR thematisiert im Diskussionsprozess um ein neues, staatskonformes Bildungsverständnis die herrschaftsbezogenen und exklusiven Implikationen der im Vorkriegsdeutschland vorherrschenden Deutung von Bildung. Eine ähnliche Diskussion findet auch in der BRD statt, allerdings führen beide Diskurse zu unterschiedlichen Konsequenzen. Während die DDR die Inhalte gesellschaftlich legitimierter Bildung verändert, versucht die BRD die Zugänge zu allgemein akzeptierter Bildung zu öffnen. Diese Öffnung findet in der Bildungsreform der 1970er Jahre ihren Ausdruck. Ähnlich wie in der DDR gelingt die Schaffung höherer sozialer Durchlässigkeit nur zeitlich begrenzt. Aktuell verfügt Gesamtdeutschland über ein hoch sozial selektives Bildungssystem, dessen Exklusionsmechanismen insbesondere männliche Jugendliche, Jugendliche aus sozial benachteiligender Herkunft und/oder mit Migrationshintergrund betreffen. Die Klärung des zugrunde liegenden Bildungsverständnisses kann eventuell einen Hinweis auf die Mechanismen der sozialen Exklusion dieser Kinder und Jugendlicher aus dem „Bildungskonsens“ geben. Dafür bedarf es über den historischen Zugang zum Bildungsbegriff hinaus eines Blicks auf die Funktion und Implikationen des heutigen allgemein akzeptierten und daher gesellschaftlich legitimierten Bildungsbegriffs.

### ***VII.3 Aktuelle Implikationen von „Bildung“***

An dieser Stelle erfolgt eine kurze Vorstellung aktueller Diskurse um Bildung mit dem Ziel der Darstellung öffentlicher und gesellschaftlich anerkannter Implikationen von Bildung. Vermittels der Kurzabrisse soll versucht werden, die den Bildungsthemen impliziten Ungleichheits- und Hierarchiestrukturen zu verdeutlichen, um diese auf die in den Kapiteln XI und XII dargestellte Interviewstudie beziehen zu können. Da Bildung als „soziale Relevanzstruktur“ (Bollenbeck 1994: 19) in ein öffentliches Deutungsmuster eingeht, dem jede Person zwar ihre eigene Interpretation hinzufügt, welches aber durch kollektive Verfestigung als „Bestimmungsrelation“ im zeitlichen Kontext fungiert (vgl. ebd.), sollte der historisch begründete Zugang die jeweils aktuellen Kontexte aufdecken und gleichzeitig ihre Auswirkungen auf die heutige Verwendung des Bildungsbegriffs untersuchen. Auf diese Weise kann vielleicht eine Annäherung an Erklärungen von im Bildungsbegriff (oder in den Bildungsbegriffen) strukturell angelegten Ungleichheitsstrukturen erfolgen, die in der Auswertung der Interviews vertieft wird.

### VII.3.1 Bildung als System

Das Bildungssystem ist ein bedeutender Bestandteil des deutschen Staates<sup>17</sup>, ohne den seine Verfasstheit nicht denkbar ist. Dem Bildungssystem<sup>18</sup> liegen die gleichen Glaubensgrundsätze und Ideen wie dem Gemeinwesen zugrunde (vgl. Schleiermacher 2000: 137). Ein wesentlicher deutscher Glaube ist die deutliche Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die sich in differenten Institutionalisierungen niederschlägt. In der Unterscheidung liegt ein hierarchisches Moment: Während der allgemeine Bildungsgang des Gymnasiums oder seiner Äquivalente den direkten Hochschulzugang beinhaltet, kann das duale System der beruflichen Ausbildung diesen nicht bereitstellen (vgl. Baethge 2005: 580). Ein Hochschulzugang über berufliche Qualifikationen ist bundeslandabhängig für Absolventen\_innen einer Meisterausbildung und ihren Äquivalenten oder nur in besonders geregelten Ausnahmen möglich (vgl. KMK 2014).

Die Bildung der nachfolgenden Generation geschieht in modernen Staaten über die zumeist staatlich verfassten Bildungssysteme. Diese setzen sich aus Institutionen und organisatorischen Strukturen zusammen, welche die individuellen Bildungsprozesse bündeln und analog zur zeitgenössischen Gesellschaft steuern. Im Bildungssystem eines Landes entfaltet das zeitgemäße Verständnis von Bildung seine „...institutionelle Wirkmächtigkeit in gesellschaftspolitischer Hinsicht...“ (Schneider-Taylor 2009: 29). Da Bildung ein wesentliches Element politischer Entscheidungen ist (vgl. Lenhardt 2008: 1009), wird die gesellschaftlich akzeptierte Form von Bildung in speziell geschaffenen Institutionen, den Schulen und Universitäten, ermöglicht. Diese

---

<sup>17</sup> Die Verwendung des Singulars beruht auf dem Bezug zur deutschen Staatsverfassung, wohl wissend, dass für die Bildungssysteme der Plural angemessener ist.

<sup>18</sup> Das deutsche Bildungssystem beinhaltet die folgenden Bildungsbereiche mit den zugehörigen Institutionen:

1. Elementarbereich mit Kinderkrippe, Kindergarten, Kindertagespflege
2. Primarbereich mit Grundschule
3. Sekundarbereich I mit unterschiedlichen Schulformen
4. Sekundarbereich II mit allgemeinbildenden und beruflichen Vollzeitschulen sowie dem dualen System der beruflichen Ausbildung
5. Tertiärbereich mit Universitäten, Fachhochschulen und anderen Hochschularten sowie berufsqualifizierende Studiengänge, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und Berufsakademien.

(vgl. Edelstein 2013)

sind gemeinsam mit ihren gesetzlichen Grundlagen, staatlichen Gremien und einer professionellen Ausbildungen zu einem System geronnen. Seit dem 18. Jahrhundert sind Bildungsinstitutionen konstitutives Element gesellschaftspolitischer Steuerung in Europa. (vgl. Schneider-Taylor 2009: 29)

Deutschland hat die Verantwortung für schulische und hochschulische Bildung in die ausschließliche Gesetzgebung der Bundesländer gelegt (vgl. Deutscher Bundestag 2010: Art 70ff). Die jeweiligen Schul- und Hochschulgesetze regeln den Bildungsauftrag jedes Bundeslandes. Aktuelle Entwicklungen wie die zunehmende Internationalisierung und Technisierung der Arbeitswelt sowie die gleichzeitige Überalterung industrieller Gesellschaften und sich verändernde Strukturen im Verhältnis Arbeitsplatz und Individuum verlangen mittel- und langfristige Strategien, in welchen das Bildungssystem eine zentrale Rolle einnehmen wird. (vgl. Lenzen 2009: 6).

Darüber hinaus sind die Bundesländer aufgerufen, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln und umzusetzen. Die Ratifizierung des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bindet Deutschland als direkt geltendes Recht. Heterogenität und Individualität werden zu grundlegenden Handlungsprinzipien für die Konstruktion eines inklusiven Schulsystems. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 9)

Das deutsche Schulsystem hingegen basiert auf der Schaffung möglichst homogener Lerngruppen, um das Prinzip der Stimulation sozialer Vergleiche als Motor für schulische Leistungserbringung zu unterstützen (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 33). Korrespondierend wird Heterogenität der Schülerschaft in Deutschland eher als Problem denn als Bereicherung angesehen (vgl. Aktionsrat Bildung 2009: 10). Das Ziel der Schaffung homogener Lerngruppen basiert auf der Annahme eines zugrundeliegenden ähnlichen Leistungspotenzials oder sogar ähnlicher Begabungen. Diese Glaubenssätze widersprechen einem inklusiven Bildungssystem, welches Heterogenität als zu verfolgendes Ziel und Bereicherung der schulischen Bildungsprozesse versteht.

### **VII.3.2 Bildung als Standortfaktor**

Bezogen auf wirtschaftliche Aspekte erhält Bildung eine stark gesellschaftsbezogene Bedeutung: Einerseits wird Bildung zugetraut, zum sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft beizutragen (vgl. Bude 2011: 60), andererseits ist sie vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des prognostizierten Fachkräftemangels (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2012: 6) (mit-)verantwortlich für die Aufrechterhaltung Deutschlands ökonomischer Leistungsfähigkeit im internationalen Wettbewerb. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der beruflichen Bildung eine herausragende Stellung zugeschrieben. In Aus- und Fortbildung werden Arbeitnehmer\_innen für einen zunehmend international werdenden Arbeitsmarkt qualifiziert, Unternehmen können durch ihr Angebot an Aus- und Fortbildung die



Attraktivität als Arbeitgeber steigern (vgl. BMBF/BMWi 2013: 18). Bildung, so die Bundesregierung, sei ein wichtiger Standortfaktor, indem sie den Weg zu persönlichem Aufstieg, Wohlstand der Gesellschaft und sozialer Gerechtigkeit ebne. Ziel sei es daher, die Bundesrepublik Deutschland zur „Bildungsrepublik Deutschland“ zu machen. (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2012: 4)

### **VII.3.3 Bildung als Humankapital**

Neben der gesellschaftlichen Wertsteigerung wird Bildung die Möglichkeit zur Wertsteigerung des Individuums zugeschrieben, indem Bildungszertifikate, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen erworben werden, die sich in ökonomisches Kapital umwandeln lassen (vgl. Becker 1982: 137). Nach diesem Theorieansatz produziert jede Person ihr eigenes Humankapital, indem sie beispielsweise eine Schule besucht und für diesen Besuch sowohl Zeit als auch einen Teil der ihr oder ihrer Familie zur Verfügung stehenden Marktgüter einsetzt (vgl. Becker 1982: 137). Die Relevanz schulisch und hochschulisch erworbenen Humankapitals für den ökonomischen Ertrag der Einzelnen variiert sowohl mit Entwicklungen bezüglich der Nachfrage nach hoch qualifizierten Personen als auch mit deren Angebot. Ein größeres Angebot an qualifizierten Personen stellt gleichzeitig einen Anreiz für Individuen dar, selbst viel Humankapital anzuhäufen und senkt gleichzeitig den Wert dieses persönlichen Humankapitals:

„For example, youngsters are now being exhorted to finish high school and even college partly because of a belief that relatively unskilled uneducated persons are becoming increasingly obsolete in the American economy. [...] On the other hand, economists have frequently alleged that the secular increase in the relative supply of more educated persons in the United States and elsewhere has reduced and will continue to reduce the gains from education.“ (Becker 1964: 127)

Humankapital ist nicht in Gänze mit Bildungsabschlüssen gleichzusetzen, diese stellen wohl aber seinen beträchtlichen Teil dar. Über Abschlüsse hinaus tragen Erfahrungen, erworben z. B. durch lange Berufstätigkeit, Karrieresprünge sowie Fort- und Weiterbildungen zum individuellen Humankapital bei. Der Grund für Investitionen in Humankapital ist die antizipierte Steigerung der zukünftigen monetären Erträge und die Möglichkeit zur Erhöhung des persönlichen Wohlstandes. (vgl. Becker: 1982 141ff.)

Nach Bourdieu gehören Bildungsinvestitionen in den Bereich des kulturellen Kapitals, welches zwar getrennt von ökonomischem und sozialem Kapital betrachtet werden kann, aber dennoch mit diesen in Verbindung steht (vgl. Bourdieu 2005: 55). Schulische und hochschulische Bildung gehören nach Bourdieu ebenso in die Bereiche des inkorporierten sowie des institutionalisierten kulturellen Kapitals; letzteres allerdings nur, wenn die schulische Bildung in einen zertifizierten Abschluss mündet. Diese Art des kulturellen Kapitals vermittelt dem Inhaber/der Inhaberin die institutionalisierte Anerkennung seines Bildungsprozesses – im Gegensatz zur autodidaktischen Bildung, die „ständig unter Beweiszwang steht“ (Bourdieu 2005: 61). Das

inkorporierte kulturelle Kapital hingegen ist zu einem großen Teil autodidaktisch angeeignet, denn ein beträchtlicher Anteil wird bereits in der Primärerziehung durch die Familie erworben und trägt zum Habitus des Individuums bei. Für die vorliegende Arbeit ist die Unterscheidung der Vorzeichen dieses inkorporierten Kapitals mitsamt ihrer Konsequenzen von Interesse. Bourdieu unterscheidet in Bezug zur gesellschaftlich anerkannten Schulbildung positiv zu bewertendes kulturelles Kapital, welches dem Individuum einen Vorteil verschafft, von negativ zu bewertendem, welches ihm zum Nachteil gereicht:

„Auch die Primärerziehung in der Familie muß [!] in Rechnung gestellt werden, und zwar je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muss.“ (Bourdieu 2005: 56, [Hervorh: i. Orig.]

Für die vorliegende Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass die befragten Jugendlichen aus Familien mit gesellschaftlich niedrig bewertetem Humankapital stammen und ihnen eher die negative Form kulturellen Kapitals in der Primärbildung vermittelt wurde. Die Zeit in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme kann daher als Korrektur im Sinne Bourdieus verstanden werden.

Die Theorie des Humankapitals, welches sich in Bildung(sabschlüssen) widerspiegelt, ist eine Analogie zum Diskurs über Bildung als Standortfaktor. Die Humankapitaltheorie sowie Beckers Werk „Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens“ verweisen Bildung und die zu ihrer Dokumentation in den Bereich der Wirtschaftswissenschaft. Zugrunde liegt ein Menschenbild, welches von einer rationalen und deshalb ausschließlich ökonomischen Verhaltenssteuerung ausgeht, dem Homo Oeconomicus. Dieser handelt rational und eigeninteressiert, um seinen Nutzen zu maximieren, wobei er mit Verhaltensänderungen auf gesellschaftliche Restriktionen reagiert. Dazu verfügt er über (vollständige) Informationen und verfügt über feststehende Präferenzen. Dieses fiktive Erklärungsmodell versucht die Entscheidungsfindungen und das Verhalten von Menschen zu erklären, die sich in Mangelsituationen befinden und diese zu überwinden suchen. (vgl. Dreiskämper o. J.: 3f)

#### **VII.3.4 Bildung als Voraussetzung für ein gelingendes Leben**

Bezogen auf das vergesellschaftete Individuum übernimmt Bildung die Aufgabe, dieses bei einer gelingenden Lebensführung zu unterstützen, denn einerseits soll Bildung mit dazugehörigem Wissen förderlich für ein integriertes und nutzbringendes Leben des/der Einzelnen in einer komplexen Gesellschaft sein (vgl. Hadjar/Becker 2009: 209). Andererseits soll sie die Persönlichkeitsbildung bis hin zur Verbesserung charakterlicher Eigenschaften des Subjekts befördern (vgl. z.B. Heimbach-Steins 2009: 13) sowie ein Schlüssel sein zu sozialem Aufstieg

und ökonomischen Erfolg des Einzelnen (vgl. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung 2012: 4). Mittels Bildung erlangen Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Kompetenzen, welche sie benötigen, um in ihrer zunehmend komplexen Umgebung ein eigenes Verständnis vom gelingenden Leben zu entwickeln, sie erlangen die Mittel, dieses Verständnis umzusetzen und die Fähigkeit, es zu reflektieren (vgl. von Hentig 2008: 15). Bildung fördert sowohl die Identitätsentwicklung des Individuums als auch seine Partizipationsmöglichkeiten und –interessen. Auf diese Weise wirkt Bildung zweifach: auf persönlicher Ebene als Identitätsbildnerin und auf gesellschaftlich-politischer Ebene als Demokratie- und Ökonomiebildnerin. (vgl. Kunze 2003: 72). Dieser Wirkung entspricht die doppelte Implikation des Einzelnen sowie des Allumfassenden im Bildungsbegriff. Zum einen enthält Bildung die Möglichkeit zur Formung des Individuums, zum anderen wendet sich Bildung an eine allen Menschen gleichermaßen unterstellte Verhaltensdisposition: die Bildsamkeit (vgl. Andresen 2009: 79).

### **VII.3.5 Bildung als Persönlichkeitsentwicklung**

Im Bildungsprozess liegt schließlich das Moment der Menschwerdung, der Bildung einer Persönlichkeit jenseits von Zwang und Notwendigkeit (vgl. z. B.: Humboldt 1997a: 94; Kerschensteiner/Spranger 1966: 36; BMBF 2013b; Gudjons 2012: 200). Indem der einzelne Mensch sich bildet, findet er seine höhere Bestimmung und verlässt die Höhle der Schatten, um zum Licht und zur Wahrheit zu gelangen. Beide – Person und Gesellschaft werden veredelt:

„Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt. Den Weg der beleuchtet werden soll, der aus dem Dunklen in das Helle führt, hat Amos Comenius bezeichnet. Bildung ist »educatio«, Herausführung.“ (Heydorn 1970: 337).

Bildung hat nicht nur die Aufgabe, den Menschen für die Gesellschaft zu erschließen, damit er in ihr nutzbringend sein kann und umgekehrt, die Gesellschaft für den Menschen zu erschließen, damit er sie verstehen und sich einfügen kann, sondern ihre persönlichkeitsbezogene Aufgabe geht darüber hinaus. Sie muss den Menschen derart bilden, dass er reflexiv aus der Distanz die Gesellschaft und ihre Erwartungen betrachten und kritisch hinterfragen kann. Die Evozierung von Mündigkeit und Kritikfähigkeit gehören zu dieser Implikation konstitutiv hinzu.

„Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen; sie bleibt zunächst unvermittelt. [...] Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation.“ (Heydorn 1970: 10)

Diese Implikation bereitet den Menschen auf die Rolle des Bürgers/der Bürgerin vor, hat aber darüber hinaus einen stark subjektorientierten Gesichtspunkt. Losgelöst von allen Voraussetzungen soll das Individuum im Selbst-Bildungsprozess Ich-Stärke, Selbstwirksamkeit sowie Selbstreflexion um seiner selbst willen lernen und erfahren. (vgl. Gudjons 2012: 202; Ott 2007:

28). Diese Aufgabe bleibt nicht der allgemeinen Bildung vorbehalten, sie ist ebenso eine wesentliche Implikation der beruflichen Bildung (vgl. Kerschensteiner/Spranger 1966: 68f; Heid 2006: 41)

#### **V.II.3.6 Bildung als staatsbürgerliche Erziehung in demokratischen Gemeinwesen**

Ein weiteres Ziel aufgeklärter, moderner Bildung ist die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Rolle des/der kritisch-informierten Bürgers\_in (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 38). Diese Aufgabe wird im Wesentlichen von Schulen und Hochschulen übernommen. Bereits Grundschulen können durch den Aufbau einer demokratischen Kultur Zugänge zu politischen Zusammenhängen sowie demokratischen Werten und Einstellungen vermitteln (vgl. Beutel 2009: 1). Aber nicht nur allgemeinen Schulformen wird der Auftrag zugeteilt, Menschen für die Mitwirkung im demokratischen Gemeinwesen vorzubereiten, auch die berufliche Bildung hat diese Aufgabe zu erfüllen. So ist ein Element der ganzheitlichen Berufsbildungstheorie der emanzipatorische Ansatz, welcher durch die Vermittlung von Autonomie und Emanzipation, Mündigkeit und Kritikfähigkeit sowie Selbstbestimmung und Mitbestimmungsfähigkeit die gesellschaftliche Mitbestimmung der Bürger\_innen gewährleisten soll (vgl. Ott 2007: 28). Das Motiv „Bildung mündiger Staatsbürger durch Berufsbildung“ geht auf Georg Kerschensteiner zurück, welcher die berufliche Bildung vom Verdacht der ausschließlich utilitaristisch orientierten Bildung befreit hat (vgl. Kerschensteiner 1997: 154). Auch heute ist der Bürger\_innenstatus eng mit der Teilnahme der Individuen am Bildungsgeschehen verknüpft. So geht beispielsweise der Einbeziehung von Frauen in politische Macht sowohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts als auch in den 1970er Jahren die Öffnung höherer Bildungsgänge für Mädchen und Frauen voran. Die erste Frauenbewegung erreichte nicht nur das Wahlrecht für Frauen (in Deutschland 1919 in der Weimarer Verfassung verankert), sondern zuvor auch die Öffnung der Hochschulen (Baden ließ als erstes deutsches Land im Jahr 1900 Frauen zur regulären Immatrikulation zu (vgl. Glaser 1996: 210)). Die nach der Bildungsreform in den 1970er Jahren weitgehende Einbeziehung von Mädchen in die gymnasiale und in deren Folge auch in die hochschulische Bildung bereitet den Weg von Frauen in politisch verantwortungsvolle Ämter (vgl. Lenhardt 2008: 1023).

Auch demokratiethoretisch gehen Bildung und Demokratie eine Verbindung ein. Der partizipatorischen Demokratiethorie liegt das Bild kompetenter Staatsbürger\_innen zugrunde. Diese können, sofern ihre Befähigung zur demokratischen Teilhabe nicht bereits per Anlage gegeben ist, „...durch Lern- und Aufklärungsprozesse, durch welche die Bürger [!] mehr Wissen und mehr Sensibilität für die eigenen Interessen wie auch für die anderer erlangen...“ (Schmidt 2000: 257f.) zur demokratischen Teilhabe gebildet werden (vgl. ebd.). Bildung befähigt Menschen also, ihren Status als Bürger\_innen im Hinblick auf mögliche Verantwortungsübernahme für das Gemeinwesen auszufüllen.

Aufgabe der Schule ist es, für die staatsbürgerliche Bildung ein „geistiges Anregungsmilieu“ (Leschinsky/Cortina 2005: 39) zu schaffen, welches sich vom Entwicklungskontext der Herkunftsfamilie unterscheidet und auf diese Art politisches Interesse und Veränderungswillen evoziert (vgl. ebd.). Ein wesentlicher Aspekt dieser Funktion ist, dass Bildungsinstitutionen – vor allem die Universitäten – in der (jüngeren) Geschichte häufig einen großen Anteil an politischen Veränderungen gehabt haben (vgl. ebd.).

Die aktuelle Shell-Jugendstudie belegt, wie die Vorgänger-Studien, einen Zusammenhang von politischem Interesse mit Bildung, allerdings auch mit sozialer Herkunft (vgl. Schneekloth 2015: 160). Auffällig ist der Zusammenhang von Höhe des Bildungsniveaus mit politischem Interesse: Jugendliche mit (angestrebtem) Hauptschulabschluss interessieren sich wenig für Politik, wobei dieser Wert im Vergleich zu 2010 um 6 % angestiegen ist, während Jugendliche mit Abitur zu hohen Anteilen (52 %) politisch interessiert sind (vgl. ebd.). Auch hier findet sich ein Hinweis auf wesensmäßig verschiedene Bildungen an Hauptschule und Gymnasium. Während es der höheren Bildungsinstitution immer noch gelingt, ihre Schülerschaft für Politik zu interessieren, scheitert die Hauptschule an diesem Bildungsziel.

### **VII.3.7 Bildung als Freiheitsermöglichung**

In enger Verbindung mit dem Begriff des Bürger\_innenstatus‘ steht der Freiheitsbegriff. Bildung ist in doppelter Hinsicht mit dem Gedanken der Freiheit verknüpft, einerseits im Sinne eines Instrumentes, das den Menschen aus Knechtschaft, von Fremdherrschaft oder aus der Unmündigkeit erlösen kann (vgl. z. B. Kant 1784: 385, Heydorn 1970: 337; von Hentig 2008: 14), sogar im Sinne einer zweiten Geburt als nun freies Individuum (vgl. Heydorn 1970: 10). Andererseits tritt die Verbindung der beiden Konstrukte im Humboldtschen Bild der von allen Zwecken freien Bildung zu Tage. Nur eine freie, unbeeinflusste Bildung entspricht der „natürlichen“ Bildsamkeit des Menschen und kann ihn zur Vervollkommenung führen (vgl. z. B. Humboldt 1792: 600ff).

Heydorn betont das „unbezähmbare“ Element von Bildung. Wissen und Bildung werden von einer Gesellschaft mit arbeitsteiligen Strukturen gefordert und organisiert, um die Gesellschaft ökonomisch und sozial voranzubringen. Aber Bildung widersetzt sich ihrer eigenen Instrumentalisierung durch die ihr innewohnende Dialektik: Sie befähigt den Menschen zur Reflexion, Bewusstmachung, Kritik und zum Widerspruch. Damit gibt die Gesellschaft den Menschen jenes Instrument, welches sie benutzen können, um sich von gesellschaftlichen Erwartungen und Überformungen zu befreien. (vgl. Heydorn 1970: 13ff)

„Als Instrument gedacht, mittels dessen die Gesellschaft ihren Interessen wirksamer dienen kann, sich zu verewigen glaubt, gewinnt sie [die Bildung] über diese ihre Determination ihre Freiheit.

Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung. Die Dialektik dauert an; die Instrumentalisierung dauert und der Versuch, das Instrument gegen den Hersteller zu richten.“ (Heydorn 1970: 13; [Einf. d. Verf.])

Indem ein Mensch sich bildet, erschafft er sich neu mit seinen eigenen Bestimmungen und Zielen. Im Bildungsprozess liegt nach Heydorn ein schöpferisches Element, welches die Schaffung eines freien Individuums zum Ziel hat. Durch Bildung gelingt es dem Menschen, sich über die Natur zu erheben und ein historisches Subjekt zu werden:

„Mit ihr [der Bildung] begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß [!] ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß [!] es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue, geistige Geburt, kein naturalistischer Akt; mit ihr muß [!] sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein [!] einholen, sich selbst repetieren.“ (Heydorn 1970: 10; [Einf. d. Verf.])

Auch diese Implikation wird relativiert in der Verwendung zweier Bildungsbegriffe. Die Möglichkeiten, sich über Bildung von den gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen zu emanzipieren und diese sogar zu verändern, liegen ausschließlich im hegemonialen Bildungsbegriff. Der untergeordnete Bildungsbegriff gewährt über die konstitutive Einbindung einer restriktiven Herkunft als Voraussetzung und Ziel diese Möglichkeit nicht. Die „Ketten, die das Fleisch aufschneiden“ (Heydorn 1970: 10) sind Bestandteil dieser Bildung – sie bleiben unerkannt und können daher nicht abgelegt werden.

### **VII.3 8 Bildung als Machtfaktor**

In Heydorns Bildungskonzeption werden die Elemente Emanzipation und Auflehnung gegen Herrschaftsstrukturen stark betont. Um diesen gerecht werden zu können, muss Bildung einen hohen Grad an Institutionalisierung erlangt haben, ihre Verwobenheit mit der gesellschaftlichen Macht muss dauerhaft gesichert sein. Vermittelt in Bildungssystemen kann sie allen Menschen in gleicher Weise zur Verfügung stehen. Die Notwendigkeit, die sich aus dem erhöhten Bedarf nach Wissen und Bildung der stetigen Weiterentwicklung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft wegen ergibt, ebnet den emanzipatorischen Kräften den Weg, die Bildung ungeachtet ihrer Instrumentalisierung in sich trägt und die sich letztlich gegen Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft richten, die sie hervorgerufen hat:

„Erst mit der entwickelten Instrumentalisierung der Bildung, ihrem konsequenten Einbezug in das System der gesellschaftlichen Macht, ihrer institutionellen Reife, vermag sie auch ihren emanzipatorischen Auftrag wahrhaft zu erkennen und die in ihm enthaltene Konsequenz zu ziehen (Heydorn 1970)

Mit der Schaffung zweier Bildungen, von denen die eine den Zugang zur Definitionsmacht sozialer Situation und gesellschaftlich akzeptierter Werte mit ihren Bewertungen, also zur sozial hegemonialen Macht, (vgl. Connell 1987: 107) ermöglicht, die andere aber diesen Zugang

verwehrt, wird die Exklusion der Menschen aus sozial niedriger Herkunft zementiert. Hurrelmann verweist auf die seit mehreren Jahrzehnten gleichbleibende „Risikogruppe“ der bildungsarmen Schüler\_innen. Die Humankapitaltheorie sowie der Homo Oeconomicus als gouvernementale Analyseraster von Bildungsinvestitionen und –erträgen schreiben diese Exklusion dem Individuum nicht nur zu, sondern als Natur ein (vgl. Beschreibung der unteren Milieus in Kap. IV.5). Der „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault 2004b: 314) wird auf diese Weise zum Träger von Erfolg oder Versagen unter Ausblendung der differentiellen Chancengewährungs- oder –verhinderungsstrukturen, auf die er rational, wissend und eigennützig reagiert hat:

„Der Hauptschulabschluss liegt dann unterhalb der Bildungsnorm und befähigt einen bestenfalls für einen einfachen Arbeitsplatz, der oft nur um den Preis eines prekären Beschäftigungsverhältnisses zu haben ist. Das legt den Schluss nahe, dass sich hier die Erfolglosen des Bildungssystems sammeln, die nicht genug Bildungsanstrengungen unternommen haben oder die an den Bildungsstandards gescheitert sind, denen es also mit anderen Worten entweder an Energie oder an der Intelligenz fehlt.“ (Bude 2011: 44f).

Viele der Implikationen, die der Bildungsbegriff trägt, sowie der Hegemoniebegriff in Connells Konzeption verweisen auf den Arendtschen Machtbegriff im Sinne der Ermöglichung an öffentlichem Handeln: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen.“ (Arendt 2002: 252). Je mehr Humankapital ein Mensch besitzt, umso wahrscheinlicher wird er eine berufliche Position einnehmen, die eine öffentliche Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten ermöglichen oder sogar fordern. Die Vorbereitung des Menschen auf Teilhabe am demokratischen System ist eine direkte Vorbereitung auf Machtausübung im Arendtschen Sinne. Freiheit, der Zugang zur Öffentlichkeit und gesellschaftliche Pluralität bei sozialer Gleichheit sind Grundvoraussetzungen für Machtausübung bei Arendt (vgl. Arendt 2002: 40f. und 252f.). Wenn Bildung den Menschen also befreit, so trägt sie auch auf diesem Wege zur Macht des/der Einzelnen bei. Und doch konterkariert Bildung im aktuellen System eine wesentliche Vorbedingung des Handelns der Menschen in öffentlichem Raum. Sie macht die Menschen ungleich, indem sie soziale Disparitäten nicht ausgleicht, sondern verstärkt (vgl. z. B. Helsper et al. 2009: 146f.).

### **VII.3 9 Bildung als Gerechtigkeitsmotor**

Da Bildung individuellen schulischen, beruflichen und ökonomischen Erfolg sowie die politische Teilhabe und politische Gestaltungsmacht beeinflusst, bleibt der Begriff Bildung im aktuellen Diskurs stark mit dem Begriff der Gerechtigkeit verbunden. Bildung ist ein Schlüssel zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft und damit ein wesentlicher Bestandteil sozialer Gerechtigkeit (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 18). Die Forderung nach Chancengerechtigkeit im Zugang zu Bildung ist ebenso mit dem Bildungsbegriff verknüpft wie die Idee, Bildung befördere soziale und ökonomische Gerechtigkeit, denn nicht allein arbeitsmarktbezogene Chancen des

Individuums werden mittels Bildung verteilt, sondern sie ist ebenso eine „entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen.“ (Becker/Lauterbach 2008: 13). Bildung ist zu einer der wichtigsten Ressourcen im interindividuellen Wettbewerb um Status und Arbeitsplätze in einer Wissensgesellschaft geworden (vgl. Allmendinger 2009b: 3). Allerdings ist die Bildungsbeteiligung in Deutschland stark sozial determiniert und ungerecht verteilt (vgl. Lenzen 2009: 6; Bertelsmann Stiftung 2011: 6). Ein gerechter Zugang zu Bildung stellt neben den Kriterien „Armutsvermeidung“ und „Inklusion in den Arbeitsmarkt“ den wichtigsten Indikator für ein Maß der sozialen Gerechtigkeit in staatlichen Gemeinwesen dar. Allerdings verweist auch diese Studie auf die Qualität von Bildung. Allein der Zugang zu „guter Bildung“ kann einen Beitrag leisten zur gerechten Verteilung von Selbstverwirklichungs- und Aufstiegschancen. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 12f)

#### ***VII.4 Zwischenfazit - Zusammenführung der Darstellungen zum Bildungsverständnis***

Bildung ist ein sehr facettenreicher und multisemantischer Begriff, all seine Implikationen und Definitionen aber sind auf menschliche Individuen ausgerichtet. Bildung ist die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis (vgl. Luther) und zur Auseinandersetzung des/der Einzelnen mit der Welt. Im Bildungsprozess liegt die Möglichkeit zur Verbesserung des menschlichen Charakters (z. B. Humboldt, Kerschensteiner), zur Erhebung des Menschen über unmündig machende Strukturen (z. B. Kant, Heydorn), zur Schaffung eines starken und leistungsfähigen Gemeinwesens (z. B. Humboldt, Kerschensteiner) sowie zur funktionalen und funktionierenden Integration des Menschen in die zeitgenössische Gesellschaft und zur Vorbereitung desselben auf ihre Herausforderungen (vgl. Humboldt, Dahrendorf).

Die dargestellten Bildungsbegriffe unterscheiden sich in ihrer Zielrichtung. Verfolgen Luther, Kant und Humboldt die Veredlung des Subjekts und erst in der Nachfolge die Konstitution einer besseren Gesellschaft, sehen Kerschensteiner, Alt und Dahrendorf die Veredlung der Gesellschaft als vorrangiges Ziel, für das Individuen gebildet werden müssen.

Gemeinsam ist den vorgängig dargestellten Definitionen von Bildung eine direkte Einwirkungsvermutung auf das Individuum in einem positiven Sinne. Bildung macht den Menschen besser. Aber das Verbessern des Menschen des Mittelalters wird zu einem Sich-Verbessern durch den Menschen selbst in der Renaissance und Reformation. Indem ein sich selbst erkennendes Subjekt konstituiert wird, wird ihm die Verantwortung für das eigene Leben und immer stärker für seine Bildungsprozess auferlegt. Mit der Konzeption einer zunächst nur „natürlichen“ Bildungsamkeit in der Reformation bis hin zu einem „natürlichen“ Bildungsbestreben bei Humboldt wird ein Menschenbild geschaffen, das die Freiheit, sich für oder gegen Bildung zu entscheiden, nicht mehr zulässt. Ein (gut) gebildeter Mensch ist „natürlich“, ein nicht oder schlecht



gebildeter Mensch ist „unnatürlich“. Die Unterscheidung von Bildung und Nicht-Bildung im Individuum selbst wirkt als sozialer Exklusionsmechanismus.

Die Bildungsbegriffe, welche die Gesellschaftsformation als vordringliches Ziel der individuellen Bildung setzen, wie beispielsweise Kerschensteiner, Alt und Dahrendorf, lassen die Unterscheidung von Nicht-Bildung und Bildung im Individuum ebenfalls zu. Allerdings ist vor dem Hintergrund dieser Bildungskonzeptionen das Individuum nicht mehr „unnatürlich“, sondern unsozial, da es sich aufgrund seiner mangelhaften Bildung dem Status des/der mündigen Bürgers\_in oder dem eines nützlichen Gesellschaftsmitglieds verweigert. Da eine bessere, demokratische Gesellschaft mündige Bürger\_innen benötigt, müssen diese in einem gesellschaftsbezogenen Sinn bestmöglich gebildet werden. Wohl zeigen Dahrendorf und Kerschensteiner die Mechanismen auf, die Menschen vom Zugang zu gesellschaftlicher nutzbringender Bildung exkludieren, ihr Bildungsbegriff aber ist genauso zwingend wie der Luthersche, Kantsche oder Humboldtsche. Eine Verweigerung von Bildung bei gleichen Chancen für alle würde das betreffende Individuum ebenso außerhalb der Norm setzen wie die vorgenannten, auch wenn diese Norm nun nicht mehr von der Natur sondern der Gesellschaft gesetzt wurde.

Was ebenfalls deutlich wird, ist, dass alle dargestellten Implikationen des Bildungsbegriffs auf einen Bildungsbegriff verweisen, der in der vorliegenden Arbeit – in Anlehnung an E-carius/Wahl und Connell – als hegemonialer Bildungsbegriff bezeichnet werden soll. Hegemonie bezeichnet „...eine gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition im gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält.“ (Connell 2015: 130). Das Konzept geht auf Antonio Gramsci zurück, der Hegemonie als ein „educational relationship“ (Gramsci 1971: 666) bezeichnet, welches zwischen Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen, zwischen den Herrschenden und den Beherrschten, den Eliten und ihren Anhängern\_innen und zwischen Führern und Geführten besteht (vgl. ebd.). Hegemonie stellt einen aktiven gesellschaftlichen Konsens dar, dem sowohl die „Herrschenden“ als auch die „Beherrschten zustimmen (vgl. a. a. O.: 370; Budde 2005: 370; Budde 2005: 32f). Gramsci bezeichnet kulturelle Hegemonie als ein spekulatives und religiöses Moment, in welchem die herrschende Klasse ihre Glaubenssätze zum Ausdruck bringt und welches zeitlich bereits mit seiner Desintegration an der Basis der „Beherrschten“ zusammenfällt. Um dieser Desintegration zu widerstehen, werden die hegemonialen Glaubenssätze umgewandelt in Dogmen und transzendente Glaubenssätze der (noch) bestehenden Gesellschaftsordnung. (vgl. Gramsci 1971: 666)

Die vorgestellten Implikationen des hegemonialen Bildungsbegriffs verweisen auf seine Verwobenheit mit allen Gesellschaftsbereichen. Hegemoniale Bildung scheint transzendent geworden zu sein. Bude spricht von der „verabsolutierten Schulbildung“ (Bude 2011: 53), die dem hegemonialen Bildungsverständnis mit den zugehörigen Zertifikaten und Zeugnissen entspricht (vgl. a. a. O.: 49).

Denn auch in der Figur des/der mündigen Staatsbürgers\_in ist die hegemoniale Bildungsvermutung enthalten. Eine umfassende Bildung und interessiertes Staatsbürgertum korrelieren, die partizipative Demokratie ist auf gebildete Bürger\_innen angewiesen, ungleiche Voraussetzungen in ihrer durch Bildung erworbenen Kompetenz schwächt ihr Staatsbürgertum (vgl. Schmidt 2000: 267f). Mit der Figur des/der Staatsbürgers\_in geht neben der Erwartung an Bildung auch die Pflicht einher, die in der Demokratie gewonnene persönliche Freiheit verantwortungsvoll zum Nutzen des Gemeinwesens zu gebrauchen (vgl. Schmidt 2000: 260f). Aktuell wird der Zusammenhang von Bildung, sozialer Herkunft und politischer Beteiligung auf eine erschreckende Weise deutlich: Die Bundestagswahl 2013, die Senatswahlen in Hamburg 2015 und die Bürgerschaftswahlen in Bremen 2015 waren sozial – und bildungsbezogen – nicht mehr repräsentativ. Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und aus niedriger sozialer Herkunft verweigern die Einnahme ihres Bürger\_innenstatus (vgl. Bertelsmann Stiftung 2013, 2015a, 2015b)

Weiterhin scheint es, dass Schulen und andere Bildungseinrichtungen systematisch Kinder aus sozial unterprivilegierten Milieus über den gesellschaftlichen Konsens von Bildung täuschen. Es scheint mindestens zwei Bildungen zu geben, die im allgemein bildenden Schulsystem in Deutschland vermittelt werden. Diejenige, die Macht, Kapital und Erfolg verspricht, bleibt zunehmend<sup>19</sup> denen vorbehalten, die dieses Gut durch familiäre Akkumulation bereits besitzen und für ihre Schullaufbahn in die Waagschale werfen können. Die „zweite“ Bildung verfügt nicht über jene Implikationen, die im gesellschaftlich anerkannten und scheinbar neutralen Bildungsbegriff enthalten sind. Die Hauptschulbildung, welche nach Beck selbst als „Ausschlusskriterium“ fungiert (Beck 1986: 245), wird in Bildungsdiskursen nicht abgebildet. Sie wird zur „Nonbildung“ (ebd.) – ein Vorgang, der den Betroffenen allerdings verschwiegen zu werden scheint. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews mit Jugendlichen im Übergangssystem deuten darauf hin, dass Hauptschüler\_innen von diesem Vorgang eine Ahnung haben, ihnen aber keine Mittel zur Verfügung stehen, sich aus dieser Struktur eigenständig zu lösen. Auch Unterstützungsversuche durch Lehrkräfte bleiben vielfach ohne Wirkung. Erst die Situation im Übergangssystem scheint hier eine befreiende Wirkung zu haben – die Effekte werden im Kapitel zur Interviewauswertung dargestellt.

---

<sup>19</sup> In den 1980er Jahren verfügte Deutschland über ein deutlich weniger sozial selektives und durchlässigeres Bildungssystem als heute – im internationalen Vergleich war Deutschland Vorbild (vgl. Bude 2011: 38)

Wenn im marginalisierten Bildungsbegriff, so er denn existiert, die Vorbereitung auf den Zugang zur sozialen Definitions- und Wertkonstruktionsmacht (vgl. Connell 1987: 107) nicht mehr angelegt ist, wenn seine Inhalte und Ziele sich auf die unterstellten Voraussetzungen einer niedrigen sozialen Herkunft beziehen, in welcher der Status des/der Bürgers\_in bereits schon nicht angelegt war, dann ist ein Desinteresse an politischer Gestaltung im Sinne der Humankapitaltheorie rational und eigennützig.

Doch was geschieht mit den Personen, die sich dem hegemonialen Bildungsverständnis verweigern oder denen es vielleicht gar nicht angeboten wird. Vor dem Hintergrund Exklusionsmechanismen des hegemonialen Bildungsverständnisses bedarf es einer Analyse des Bildungsbegriffs, der sich der Exkludierten annimmt. Die These der vorliegenden Arbeit ist, dass ein marginalisiertes Bildungsverständnis konstitutiv mit der Schulform Hauptschule sowie den Bildungsgängen im Übergangssystem verbunden ist, welches die Elemente des hegemonialen Bildungsverständnisses in reduzierter Weise in sich trägt. Auch hier findet die Auseinandersetzung mit der Welt statt, diese ist aber von vorneherein reduzierter als die des hegemonialen Begriffs. Auch in der marginalisierten Bildung sollen Jugendliche zu mündigen, politisch interessierten Bürgern\_innen werden, jedoch gelingt dies kaum mehr. Die Selbsterkenntnis des Subjekts ist auch hier angelegt, muss aber z. B. durch flächendeckende Kompetenzfeststellungsverfahren, die von außerschulischen Akteuren\_innen in die Schulen getragen werden, unterstützt werden.

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist relevant, dass anscheinend ein marginalisiertes Bildungsverständnis an Hauptschulen und den Bildungsgängen des Übergangssystems vorherrscht, welches von vorneherein durch seine Weltbeschränkung zum Beispiel in der frühen sozialen Degradierung von Hauptschülern\_innen, einem Curriculum, welches wenig Abstraktionsgrade aufweist sowie einer abschlussbezogenen Berufsorientierung die Aufrechterhaltung der nachhaltigen Exklusion bestimmter Personen aus gesellschaftlich relevanten Machtstrukturen zur Folge hat. Zwar wird Bildsamkeit für alle Menschen angenommen, die Anforderungen, die sie an eine zu vermittelnde Bildung stellt, scheinen jedoch abhängig zu sein von der gesellschaftlichen Umgebung des Individuums. Nicht mehr die Bildung für alle Möglichkeiten, sondern die bestmögliche Bildung für die bereits vorhandene Umgebung, das vorhandene Milieu soll in Bildungseinrichtungen gewährleistet werden. „Schuster, bleib bei Deinem Leisten.“ (Duden 2013)

Über den gesellschaftlichen Konsens sowie die Naturalisierung der menschlichen Bildungsfähigkeit und des menschlichen Bildungsbestrebens wirkt das hegemoniale Bildungsverständnis als Instrument zur gouvernementalen Menschenführung. Insbesondere die humankapitaltheoretische Perspektive auf Bildung(sabschlüsse) als Investitionen des Individuums zur eigenen

Wertsteigerung sowie die Perspektive auf Bildung als Standortfaktor sind wesentliche Bestandteile der gouvernementalen Regierungskunst. Der Homo Oeconomicus wird zum „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault 2004b: 314), der über ein gewisses Humankapital verfügt:

„Man gelangt also zu der Vorstellung, daß [!] der Lohn nichts anderes ist als eine Vergütung, als ein Einkommen, das einem bestimmten Kapital zugeteilt ist, einem Kapital, das man Humankapital nennen wird, insofern die Kompetenz/Maschine, deren Einkommen es ist, nicht von der menschlichen Person als ihrem Träger getrennt werden kann.“ (a. a. O.: 315)

Die humankapitaltheoretische Perspektive auf Bildung wird ermöglicht durch den Einbezug von Arbeit in wirtschaftliche Analysen. Mit der Annahme, der Arbeiter sei ein aktives Wirtschaftssubjekt, das für seine geleistete Arbeit ein Einkommen erhält, wird das Einkommen zum Ertrag des arbeitnehmereigenen Kapitals (vgl. a. a. O.: 311f). Die Arbeit umfasst also das Humankapital und gleichzeitig das arbeitsbezogene Einkommen, welches durch das Kapital erst ermöglicht wird. Das Humankapital ist, anders als andere Kapitalarten, nicht von der Person zu trennen:

„Erstens, wenn das Kapital so definiert wird, daß [!] es ein zukünftiges Einkommen ermöglicht, welches der Lohn ist, dann sieht man, daß [!] es sich um ein Kapital handelt, das praktisch untrennbar von der Person ist, die es besitzt. Und insofern ist es nicht wie die anderen Arten von Kapital. Die Arbeitsfähigkeit, die Kompetenz, die Fähigkeit, etwas zu tun, all das kann nicht von dem getrennt werden, der kompetent ist und etwas tun kann.“ (Foucault 2004b: 312)

Bildung in der Humankapitaltheorie stellt also eine Investition dar, die das Individuum reicher an personengebundenem Kapital werden lässt:

„Was bedeutet es, menschliches Kapital zu bilden, d. h. jene Arten von Kompetenzmaschinen, die Einkommen produzieren werden bzw. die durch ein Einkommen vergütet werden? Es bedeutet natürlich, daß [!] man sogenannte Bildungsinvestitionen macht.“ (Foucault 2004b: 219)

Diese Bildungsinvestitionen geschehen nicht ausschließlich in eigens dafür geschaffenen Institutionen, wie z. B. Schulen, Hochschulen oder Kindertagesstätten, sondern auch die familiäre Erziehung und Sozialisationen werden in die Analyse der Bildung von Humankapital einbezogen. Hier liegt ein wesentlicher Faktor für soziale Ungleichheit, da Familien mit einem hohen Bildungsniveau für die Bildung von mehr Humankapital beim Kind sorgen können als Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau:

„Das bedeutet, daß [!] die bloße Zeit der Fütterung, die bloße Zeit der Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern als Investition betrachtet werden muß [!], die in der Lage ist, ein Humankapital zu bilden. Die verbrachte Zeit, die aufgewendete Sorgfalt, auch das Bildungsniveau der Eltern – denn man weiß, daß [!] bei gleichviel verbrachter Zeit gebildete Eltern für das Kind ein viel größeres Humankapital bilden werden, als wenn sie nicht dasselbe Bildungsniveau haben –, die

Gesamtheit der kulturellen Reize, die das Kind empfängt; all das sind Elemente, die Humankapital bilden können.“ (Foucault 2004b: 319)

Der Homo Oeconomicus verhält sich, wie oben gezeigt, rational, weiß um die Bedingungen seiner Entscheidungen und handelt eigennützig. Ein hohes Maß an bereits vorhandenem Humankapital begünstigt die weitere Anhäufung von Humankapital, da dessen Erträge höher sein werden als bei Menschen mit einem niedrigen Ausgangskapital. Wenn also nun ein Kind aus einem „bildungsfernen“ Elternhaus der Hauptschule zugewiesen wird, weiß es um seine schlechte Ausgangsposition und die schlechten Bedingungen, Humankapital in Form von Bildung zu erwerben (vgl. Bude 2011: 43). Wird diese Situation aus der Sicht der Humankapitaltheorie betrachtet und das Individuum als Homo Oeconomicus, dann ist die Entscheidung des/der Hauptschülers\_in, sich dem Bildungsangebot zu verweigern, durchaus rational:

„Der *Homo Oeconomicus* ist der Mensch, der die Wirklichkeit akzeptiert. Das rationale Verhalten ist jedes Verhalten, das sensibel auf Veränderungen in den Umgebungsvariablen reagiert und das auf nicht-zufällige, also systematische Weise darauf reagiert. Die Ökonomie kann also als die Wissenschaft der Systematizität von Reaktionen auf die Variablen der Umgebung charakterisiert werden.“ (Foucault 2004b: 370; [Hervorh. i. Orig.])

Weil der Homo Oeconomicus rational handelt und auf der Grundlage eines umfassenden Wissens eigennützig entscheidet, ist eine direkte politische Intervention zu seiner Veränderung nicht zulässig (vgl. a. a. O.: 371). Die gouvernementale Regierung muss ihn gewähren lassen, da sie seine Situation nicht besser einschätzen, seine Entscheidungen nicht besser treffen könnte, da sein Verhalten von Veränderungen in seiner Umgebung abhängt:

„Der *Homo Oeconomicus* ist, vom Standpunkt der Regierung aus gesehen, derjenige Mensch, den man nicht anrühren soll. Man läßt [!] den *Homo Oeconomicus* handeln. Er ist das Subjekt oder das Objekt des Laissez-faire. Er ist jedenfalls der Partner einer Regierung, deren Regel das Laissez-faire ist. Und nun sieht man, daß [!] nach dieser Definition von Becker, die ich Ihnen gegeben habe, der *Homo Oeconomicus*, d. h. der Mensch, der die Wirklichkeit akzeptiert oder systematisch auf die Veränderungen in den Variablen der Umgebung reagiert, daß [!] dieser *Homo Oeconomicus* gerade als etwas Handhabbares erscheint, als jemand, der systematisch auf systematische Variationen reagieren wird, die man auf künstliche Weise in die Umgebung einführt. Der *Homo Oeconomicus* ist der Mensch, der in eminenter Weise regierbar ist. Von einem unberührbaren Partner des Laissez-faire ausgehen, erscheint der *Homo Oeconomicus* nun als Korrelat einer Gouvernamentalität, die auf die Umgebung Einfluß [!] nehmen und systematisch die Variablen dieser Umgebung verändern wird.“ (Foucault 2004b: 371f; [Hervorh. i. Orig.]).

Das wissende, eigennützige und rationale Handeln des Homo Oeconomicus', mit welchem er auf veränderte Umweltbedingungen reagiert, kumuliert im Begriff des Interesses. Das individuelle Interesse entsteht aus dem Wissen der Person um ihre Daseinsbedingungen, ihre Möglichkeiten und aus der rationalen Verfolgung des Eigennutzes. Das individuelle Interesse ist

untrennbar mit dem Individuum verbunden, es gibt keine andere Erklärung dafür als den Handlungsrahmen des Homo Oeconomicus'. Das Interesse ist unhintergebar, es wird zum Angriffspunkt der gouvernementalen Regierung, indem es als unantastbar dargestellt wird:

„Dieses Prinzip einer individuellen Entscheidung, nicht weiter zurückzufühbaren und unübertragbaren Entscheidung, dieses Prinzip einer atomistischen Entscheidung, die unbedingt auf das Subjekt selbst bezogen wird, nennt man Interesse.“ (Foucault 2004b: 374).

Hauptschüler\_innen scheinen ihr Wissen um ihre wenigen Möglichkeiten rational in einem Desinteresse an hohen, gesellschaftlich anerkannten Bildungsinvestitionen auszuagieren. Da sie aufgrund der Einschätzung ihrer schlechten Bildungssituation rational, selbstgesteuert und eigennützig handeln, darf niemand, insbesondere nicht der Staat, in diese Verhaltensmuster eingreifen. In der Logik des Homo Oeconomicus' wird das Interesse zum handlungsleitenden Prinzip – selbst bei „neutralen“ Verhaltensregulierungsinstrumenten wie einem Vertrag:

„Der Vertrag stellt in einem Interessenskalkül eine Form oder ein Element dar, das bis zum Ende einen gewissen Vorteil aufweisen wird. Und wenn er im übrigen keinen Vorteil mehr aufweist, kann mich nicht verpflichten, den Vertrag weiterhin zu achten.“ (Foucault 2004b: 376).

Wird die Erfüllung der Schulpflicht als ein solcher Vertrag mit der Schule wahrgenommen, in der sich die Schule als Vermittlerin einer Bildung versteht, die zur Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Demokratiefähigkeit bildet (vgl. HKM 2012), so ist sie nichtig, sobald das Interesse der Schüler\_innen an ihr erlischt. Und dieses Interesse wird dann erlöschen, wenn die Schule ihnen nichts Verwertbares mehr anzubieten hat. Dies scheint im Fall der Hauptschule der Fall zu sein. Das allgemeine, gesellschaftlich geachtete und hegemoniale Bildungsverständnis einer Persönlichkeitsbildung für potente Individuen zur gesellschaftlichen Mitgestaltung scheint Hauptschüler\_innen nicht mehr zu erreichen. Nachgefragt wird hier ein Bildungsverständnis, welches sich in direkt am Arbeitsmarkt verwendbaren Zertifikaten ausweist und die Schwelle in eine Berufstätigkeit ebnet, wie in der Interviewstudie der vorliegenden Arbeit deutlich wird.

Eine gouvernementale Regierung, die das Interesse als unhintergebares, individuelles und freiheitliches Merkmal achtet, darf nicht intervenieren, um es zu ändern. Der einzige Angriffspunkt, der ihr bleibt, um auf die interessengeleiteten Subjekte Einfluss zu nehmen, ist das Milieu, in dem sie leben. Im Falle der Hauptschüler\_innen kann also eine Bildungspolitik, die sich der benachteiligten Jugendlichen annehmen will, über die Anpassung des Bildungsauftrages der Hauptschule an die Interessen ihrer Schüler\_innen Einfluss auf diese ausüben. Indem also die Hauptschulen ein Bildungsverständnis vertreten, das den Interessen ihrer Schülerschaft entspricht, ist es möglich, diese noch zu erreichen. Die Natur des Interesses wird dabei nicht verändert:

„Die politische Macht hat in diese Dynamik, die die Natur ins Herz der Menschen geschrieben hat, nicht einzugreifen.“ (Foucault 2004b: 384).

Mit der grundlegenden Idee, der Mensch handele rational, eigennützig und wissensbasiert, um seinen Nutzen zu maximieren, wird die hegemoniale Bildung zu einem Element der Kapitalanhäufung. Die Chancen zur Teilhabe an ihr jedoch sind sozial ungleich verteilt, Hauptschüler\_innen werden von gesellschaftlich hochgeschätzten Bildungsinstitutionen exkludiert. Diese und auch Jugendliche im Übergangssystem entwickeln vor dem Hintergrund des Wissens um ihre soziale Exklusion ein Interesse an einer differenten Bildung, welche direkt am Arbeitsmarkt verwertbar ist. Hauptschulen und Bildungsträger im Übergangssystem scheinen dieses Bildungsverständnis anzubieten, um dem Interesse ihrer Schülerschaft entsprechen zu können. Das Bearbeiten eines angenommenen Interesses der Schüler\_innenschaft der Hauptschulen als rationale und natürliche Reaktion auf ihre aussichtslose Lage scheint einer der Mechanismen zu sein, die eine vom hegemonialen Bildungsverständnis verschiedene Bildung konstituiert. Die Antwort eines differenten Bildungsverständnisses, welches in Anlehnung an Connell „marginalisiertes Bildungsverständnis“ genannt werden soll, blendet die Entstehungsmechanismen des Interesses der Hauptschüler\_innen aus. Diese beruhen auf starker Benachteiligung im Bildungssystem aufgrund verschiedener Diskriminierungskategorien wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. Die Annahme eines „natürlichen Interesses“ verstellt den analytischen Blick auf diese Entstehungsmechanismen.

Denn kann nicht eine Person, je gebildeter sie ist, desto besser die Öffentlichkeit suchen und sie nutzen, um Gleichgesinnte für die Realisation gemeinsamer Ziele zu mobilisieren – unter Preisgabe oder aber Zuhilfenahme der eigenen Identität? Die hohe Bildung einiger Personen(-gruppen) verschafft ihnen Zugang zu Öffentlichkeit und Macht, Personen mit weniger Bildungskapital jedoch sind öffentlich weniger präsent, die Teilhabe an Macht und Freiheit ist eingeschränkt.

„Bildung ist verobjektivierte Macht; es ist das Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigeordneten Menschen an ihre Stelle zu setzen.“ (Heydorn 1979: 336)

Bildung ist dann im Arendtschen Machtverständnis nicht ein Instrument, um Macht verschwinden zu lassen, sondern sie überhaupt erst entstehen zu lassen. Die handelnde Erscheinung des Menschen im öffentlichen Raum mit anderen Menschen in Gleichheit und Pluralität bedeutet ihre Teilhabe an politischer Macht (vgl. Arendt 2002: 252ff). Verschieden dürfen Menschen, die machtvoll miteinander oder gegeneinander handeln, sein, aber nicht ungleich, nicht hierarchisch verschieden. Die politische Gleichheit: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“ (BpB 2015: Art. 3 (1)) im Sinne einer gleichen Einflussmöglichkeit ohne Rücksicht auf sozialen Rang oder Status ist *Conditio sine qua non* dieser Macht-Bedingung. Bildung in Deutschland jedoch ist ungleich verteilt, dies hat Folgen für den Zugang verschiedener gesellschaftlicher

Gruppen zu öffentlicher Macht. Indem dieser für die hoch gebildeten Personen vorhanden ist, für Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen aber stark eingeschränkt, verlieren unterprivilegierte Bürger\_innen einen wesentlichen Faktor ihres Bürger\_innen-Status' und im Arendtschen Sinn den Weltbezug, der erst entsteht im machtvollen, öffentlichen Handeln. Bei diesen Handlungen wird der Mensch zum Subjekt seiner Handlung und zum Subjekt von Welt. Dieser Weltbezug findet im Bildungsbegriff; auch hier bedeutet das aktive und reflexive „Sich-mit-der-Welt-Auseinandersetzen“ sowie das „In-der-Welt-Sein“ einen Vorgang von Bildung.

„Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins. Der Begriff der *intentio obliqua* bezeichnet eine Hinwendung zur Intention selbst und ihren horizontgebundenen Grundlagen. Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen.“ (Marotzki 2006: 61)

Wenn Bildung „...den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006: 61), darstellt, dann bedeutet dieser Modus einen zugleich engen und weiten Bildungsbegriff. Hat die Welt, in der das Individuum im Marotzkischen Sinne ist, einen weiten, offenen, multikulturellen und multioptionalen Horizont, so existieren dort *eo ipso* umfassende, offene, multikulturell und multioptional angelegte Bildungsmöglichkeiten, -gelegenheiten und -anreize. Das in einer solchen Welt sozialisierte Individuum ist in dieser an Gelegenheiten, Reizen und Möglichkeiten reichen Umgebung geboren, mit ihnen aufgewachsen und von seinen diese Welt schaffenden Bezugspersonen erzogen und sozialisiert worden. In diese Welt eingelassen sind verschiedene Arten und Anhäufungen kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals, die an die nächste Generation weitergegeben werden. Die allgemein bildende Schule, die nach Ecarius/Wahl 2009 den legitimen Bildungshabitus repräsentiert, welcher mit der beschriebenen Welt in Einklang steht, komplettiert diese Welt, ohne sie zu irritieren oder in Frage zu stellen. Die anregungsreiche, weltoffene und multikulturelle sowie multioptionale Welt scheint allumfassend gebildet; wer hier sich reflexiv mit Welt auseinandersetzt, dem entgeht – scheinbar – so leicht nichts Wesentliches.

Diese Sichtweise jedoch stellt eben einen wesentlichen Exklusionsmechanismus für Kinder und Jugendliche aus „bildungsferner“ Herkunft dar, denn ihre Erfahrungen, Bezugsräume und Weltdeutungen entgehen dem legitimen Bildungshabitus eben doch. Er nimmt sie zwar wahr, aber lediglich als defizitär und „ungebildet“. Er lässt sich nicht ein auf die Welt, die seiner nicht



entspricht, sondern bietet Institutionen an, die versuchen sollen, die Defizite in seinem Sinn zu beheben. Es mag sein, dass auch die anregungsreiche, multioptionale Perspektive ihre Sichtgrenzen hat. Um diesen auf die Spur zu kommen, werden im zweiten Teil der Arbeit die Schulsysteme der Bundesländer nach für die Analyse relevanten Kriterien verglichen und das Übergangssystem kurz beschrieben. Auf diese Weise sollen die Bildungsverständnisse der Strukturen im Bildungssystem beleuchtet werden.

## **Teil B: Bildungsinstitutionen und soziale Ungleichheit**

## VIII Die Bildungssysteme der Bundesländer im Vergleich

Im Folgenden werden die Schulsysteme der Bundesländer in ihrer Ausgestaltung miteinander verglichen. Ziel dieses Vergleichs ist die Analyse der unterschiedlichen Gliederungen der Schulsysteme und der mit ihr einhergehenden Bildungsverständnisse der einzelnen Schulformen. Deutschland hat in seiner föderalen Struktur die Gesetzgebung zum Schulwesen als einen Bestandteil der ausschließlichen Gesetzgebung der Länder festgeschrieben (vgl. Bpb 2015: GG Art. 70 (1) und Art. 23 (6)). Somit ergeben sich 16 unterschiedliche Schulsysteme, die miteinander zu vergleichen sind. Zwischen ihnen existieren große Differenzen, aber auch starke Gemeinsamkeiten. So gewähren alle Bundesländer einen gymnasialen Bildungsgang neben einer ansonsten unterschiedlich gestalteten Schullandschaft (vgl. KMK 2009: 3). Die Ausgestaltung der System beinhaltet Hinweise auf grundsätzliche Überzeugungen in Bezug auf die zugrundeliegenden Bildungsverständnisse, welche wiederum mit dem deutschen Wohlfahrtsstaatsregime in Verbindung gebracht werden. Statuskonservierende, aber auch egalitäre Tendenzen sollen auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Die Einordnung der Schulsysteme in die von Esping-Andersen beschriebenen Wohlfahrtsregimes basiert auf der Annahme, dass in korrespondierenden Bildungssystemen grundlegende Überzeugungen strukturell institutionalisiert sind. Die Einordnung erfolgt nach folgenden Kriterien:

1. Wird ein starrer Begabungsbegriff vertreten und ist dieser Bezugspunkt der Übergangsentscheidung nach der vierten Klasse?
2. Kommen in der Konzeption von Gymnasium und anderen Schulformen unterschiedliche, hierarchisch geordnete Bildungsverständnisse zum Ausdruck?
3. Ist das Schulsystem durchlässig strukturiert?
4. Setzt der Gymnasialbesuch bereits vorhandene Kompetenzen oder Persönlichkeitsmerkmale auf Seiten der Schülerschaft voraus?
5. Hat das Bundesland einen hohen Ganztagschulanteil?

### **VIII.1 Baden-Württemberg**

Die Schullandschaft Baden-Württembergs zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus. So existieren allein zehn Förderschulformen, in Baden-Württemberg als Sonderschulen bezeichnet, sowie für die Sekundarstufe I: Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule und Gymnasium (vgl. MKJS 2012). Die Schulstruktur befindet sich in einem deutlichen Wandel. Während im Jahr 2010 noch keine Gesamtschule oder eine ähnliche Einrichtung vorhanden war – die Werkrealschule ausgenommen, da hier ausschließlich die Sekundarstufe I angesiedelt ist, – existieren mittlerweile 87 Gemeinschaftsschulen, die sowohl inklusiv und ganztätig arbeiten als auch alle allgemein bildenden Schulabschlüsse vorhalten (vgl. MKJS 2013a).

#### **Gemeinschaftsschule**

Dem Grundsatz folgend „Die Landesregierung versteht Bildungspolitik als einen Prozess, der von unten wächst.“ (MKJS 2013b) entstehen Gemeinschaftsschulen durch einen gemeinsamen Antrag von Schulleitung, Lehrkräften, Eltern, Schülern und Gemeinderäten\_innen einer Kommune bzw. Schule (vgl. MKJS 2013c: 7). Die Zielsetzung der Gemeinschaftsschule ist die Herstellung von Chancengleichheit (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2013h) sowie die Schaffung einer sozial gerechten und leistungsstarken Schule (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2013d). Das Bildungsverständnis drückt sich in ihrem Leitmotiv aus: „Vielfalt macht schlauer“ (MKJS 2013e). Chancengerechtigkeit, individuelle Förderung, Schule als Lern- und Lebensraum sowie speziell auf gesellschaftliche Themen wie z. B. Nachhaltigkeit ausgerichtete Bildungskonzepte tragen zu einem auf Persönlichkeitsentwicklung zielenden Bildungsverständnis bei. Eines der Ziele der Gemeinschaftsschule ist es, Bildungserfolg und soziale Herkunft zu entkoppeln (vgl. MKJS 2013e; 2013d; 2013f). In einer inklusiven Beschulung sollen alle Kinder in ihren Begabungen gefördert werden (vgl. MKJS 2013e). Im Schuljahr 2012/2013 hatten bereits 87 Schulen diese Schulform für sich gewählt; für das Schuljahr 2013/14 werden weitere 100 Schulen erwartet. (vgl. Roth 2012: 29)

#### **Werkrealschule**

Eine singuläre Hauptschule ist in Baden-Württemberg nicht eingerichtet; dieser Bildungsgang geht in der Werkrealschule auf, in welcher Schülerinnen und Schüler nach dem Hauptschulbildungsplan unterrichtet werden können. Erreicht werden können der Hauptschulabschluss nach Stufe 9 oder 10 sowie der mittlere Schulabschluss. Die Werkrealschule vermittelt eine „...grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung und orientiert sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen. In besonderem Maße fördert sie praktische Begabungen, Neigungen und Leistungen auf der Basis von theoriegestütztem Hintergrund.“ (MKJS Baden-Württemberg 2013g). Die Entscheidung zwischen den möglichen Abschlüssen fällen die Schüler\_innen zum 01.02. jedes Jahres in der neunten Klasse. Auf dem Hauptschulabschluss kann der mittlere Abschluss aufbauen. (MKJS Baden-Württemberg 2012)

Die Zielsetzung der Werkrealschule ist die Mittlere Reife; sie orientiert sich inhaltlich an der beruflichen Bildung:

„Ein stark berufsbezogenes Profil und eine intensive individuelle Förderung in allen Klassenstufen ermöglichen jeder Schülerin und jedem Schüler einen optimalen Einstieg in eine sich anschließende schulische oder berufsbezogene Laufbahn.“ (vgl. MKJS 2013h)

Das pädagogische Konzept fokussiert eine breite schulische Berufsorientierung, beginnend in Schulstufe fünf über Kompetenzfeststellungsverfahren in der Jahrgangsstufe sieben bis hin zu einer individuellen Berufswegeplanung und der Einführung der Schulfächer „Berufsorientierende Bildung“ sowie „Kompetenztraining“. (vgl. MKJS 2013h)

Eine Zusammenarbeit mit Eltern ist nicht dialogisch erwünscht; die Eltern sollen lediglich Rückmeldungen zum Leistungsstand ihrer Kinder sowie Beratungen erhalten (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2013i). Im vorgestellten Konzept der Werkschulen wird kein Wert auf eine aktive Auseinandersetzung mit den Eltern gelegt. Es wird eine Hierarchie zwischen Lehrkräften – die beraten können – und den Eltern – die beraten werden müssen, konstruiert.

## **Gymnasium**

„Das allgemein bildende Gymnasium vermittelt Schülerinnen und Schülern eine breite und vertiefte Allgemeinbildung, die zur allgemeinen Hochschulreife führt. Damit schafft es zugleich die Voraussetzungen sowohl für eine berufliche Ausbildung als auch für Führungsaufgaben in Berufen, die einen Hochschulabschluss verlangen.“ (MKJS Baden-Württemberg 2013j).

Dem gymnasialen Bildungsgang wird eine sehr hoch zu bewertende Allgemeinbildung zuerkannt, da sie sowohl die Eignung für eine Berufsausbildung als auch für eine akademische Ausbildung mit sich bringt. Gymnasiale Bildung in Baden-Württemberg hat vielfältigen Kompetenzerwerb zum Ziel:

„Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, logisches Denken, Gestaltungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Teamarbeit, Solidarität, Kreativität, kulturelle Verständigung, Gewinnen und Verarbeiten von Informationen“ (MKJS Baden-Württemberg 2013k).

Diese Kompetenzen werden durch Unterrichtsformen gefördert, die eigenverantwortliches, zielorientiertes und selbstständiges Arbeiten zum Ziel haben (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2013j). Von Schülern und Schülerinnen wird erwartet, dass sie über eine überdurchschnittlich hohe Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und geistige Belastbarkeit verfügen sowie aufgeschlossen und neugierig sind auf abstrakte und theoretische Zusammenhänge (vgl. MKJS Baden-Württemberg 2013j). Als für das Gymnasium erforderliche Eigenschaften werden benannt: Freude am Lernen, Experimentieren und Beobachten, Finden von Lösungen und Gesetzmäßigkeiten sowie Interesse an literarischen, musischen und künstlerischen Themen (vgl.

ebd.). In der Darstellung der Zielsetzung, aber noch mehr in der Liste der erforderlichen Voraussetzungen auf Schüler\_innen-Seite wird deutlich, dass es sich bei der gymnasialen Bildung um eine besondere Bildung handelt, die sich von denen der anderen Schulformen unterscheidet.

### **Zwischenfazit Baden-Württemberg**

Baden-Württemberg hat sich von dem oben skizzierten Grundsätzen der Beibehaltung eines ausschließlich gegliederten Schulsystems im Sekundarbereich entfernt. Mit der Aufnahme der Schulart „Gemeinschaftsschule“ in das Baden-Württembergische Schulgesetz im Jahr 2012 und der Festlegung von Kriterien zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule auf Antrag aller Beteiligten erhalten Kommunen im Land die Möglichkeit, Schüler\_innen ganztägig und inklusiv gemeinsam zu unterrichten. Dennoch sind starke konservierende Strukturen bezüglich Statusdifferenzen in den Beschreibungen der einzelnen Schulformen sichtbar. In der schulformbezogenen Etikettierung der Schülerschaften, der Einbeziehung von Eltern in schulische Kontexte sowie der Zielsetzung der Ausbildungsgänge sind hierarchisch wertende Implikationen zu finden. Aber insbesondere die unterschiedlichen Bildungsverständnisse von Gymnasium und in Werkrealschule integriertem Hauptschulbildungsgang verweisen auf die Beibehaltung von Statusdifferenzen, nicht auf Egalisierung. Die gymnasiale Bildung entspricht in ihrem Voraussetzungsreichtum, ihren unterstellten Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und in den durch sie sich eröffnenden Möglichkeiten dem hegemonialen Bildungsverständnis, die Hauptschulbildung an der Werkrealschule durch ihre starke Fokussierung auf berufliche Ausbildung sowie durch ihre hierarchisch niedrige Position als „grundlegende Allgemeinbildung“ dem marginalisierten Bildungsverständnis. Daher kann das baden-württembergische Schulsystem eher dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden, wobei die Einbeziehung durchlässiger Gesamtschulen in das Baden-Württembergische Schulsystem eine allzu klare Einordnung verbietet.

### **VIII.2 Bayern**

Bayern verfügt für die Sekundarstufe I über ein gegliedertes Schulsystem bestehend aus Mittelschule, Realschule, Wirtschaftsschule und Gymnasium. Eine Hauptschule existiert nicht. In der Sekundarstufe II kommen Fachoberschulen und Berufsoberschulen hinzu, wo die fachgebundene und allgemeine Hochschulreife erworben werden können. (vgl. BSUK 2013a)

Im gesamten Bundesland existieren fünf „Schulen besonderer Art“, die als Gesamtschulen ihre Arbeit gestalten. Diese sind aus einem Modellversuch hervorgegangen und nachhaltig in Bay-

erns Schullandschaft implementiert worden. Damit stehen drei integrierte und zwei kooperative Gesamtschulen mit ausschließlichem Angebot für die Sekundarstufe I 4536 allgemein bildenden Schulen<sup>20</sup> gegenüber (vgl. BSUK 2013b und Statistisches Landesamt Bayern 2011).

### **Mittelschule**

Auch in Bayern existiert keine singuläre Hauptschule; diese in der Mittelschule integriert. Im Zentrum des ihr zugrunde liegenden Bildungsbegriffs steht die systematische Berufsorientierung der Schüler\_innen; der Unterricht weist über alle Jahrgangsstufen hinweg einen starken Berufsbezug auf (vgl. BSUK 2013c). Der Übergang in eine Berufsausbildung ist vordringliches Ziel dieser Schulform. Die Berufswahlentscheidung der Schüler\_innen wird durch die Bereitstellung praktischer Erfahrungen in den Themenfeldern „Wirtschaft“, „Soziales“ und „Technik“ unterstützt. Darüber hinaus ist Netzbildung an der ersten Schwelle ein fester Bestandteil des Mittelschulcurriculums. Experten\_innen von SchuleWirtschaft unterstützen die Lehrkräfte bei der Kontaktpflege und Kooperation mit außerschulischen Akteuren. Insbesondere der intensive Kontakt zu Berufsschulen und zu regional ansässigen Betrieben trägt zur Erhöhung der Ausbildungschancen der Mittelschul-Schüler\_innen bei. (vgl. BSUK 2012d: 6)

Schwerpunkte der Mittelschule sind „...[e]ine grundlegende Allgemeinbildung und die gründliche Vorbereitung auf die Berufswelt [...]“ (BSUK 2012e: 11; [Modifikation d. Verf.]). Hier wird ein Bildungsverständnis deutlich, das Mittelschülern\_innen lediglich eine grundlegende Allgemeinbildung zugesteht und seinen Schwerpunkt auf die beruflichen Orientierung legt (vgl. BSUK 2012d: 3,4,5,10). Curriculum und Unterricht haben das Ziel, „... den wandelnden Anforderungen der Gesellschaft und der Wirtschaft gerecht zu werden.“ (a. a. O.: 3). Damit wird ein utilitaristischer Bildungsbegriff zugrunde gelegt, die Facetten einer subjektorientierten oder emanzipatorischen Bildung, wie im ganzheitlichen Berufsbildungsbegriff angelegt, werden nicht erwähnt. Die Option eines Übertritts in eine gymnasiale Oberstufe aus der Mittelschule heraus wird nicht dargestellt.

### **Gymnasium**

Bayern beschreibt sein Gymnasium als „[...] eine anspruchsvolle Schule, die viel bietet, aber auch Einsatz und Leistungsbereitschaft fordert“ (vgl. BSUK 2012e: 3). Leistungsbereitschaft der Schüler\_innen und gymnasiale Bildung sind hier unmittelbar miteinander verbunden. Dar-

---

<sup>20</sup> Diese Daten stammen aus dem Jahre 2011.

über hinaus werden für einen Gymnasialbesuch die personalen Kompetenzen und Eigenschaften Wissbegierde, Neugierde, eine gute Konzentrationsfähigkeit über längere Zeiträume, Sprachgewandtheit, Ausdauer bei „verwickelten Aufgaben“ sowie eine hohe Lerneffizienz und –bereitschaft vorausgesetzt (vgl. BSUK 2012e: 8). Mit der Darstellung eines hoch voraussetzungsreichen Gymnasialbesuchs wird deutlich, dass die Anlage dieser Kompetenzen nicht Aufgabe des Gymnasiums ist, sondern sein Bildungsangebot auf bereits vorhandenen Kompetenzen aufbaut. Dieses Vorgehen begünstigt die Beibehaltung von Exklusion aufgrund niedriger sozialer Herkunft aus hohen Bildungsgängen, da hier die Unterschiede in der häuslichen Sozialisation direkte Auswirkungen haben.

Darüber hinaus dienen bayerische Gymnasien der Identitätsbildung seiner Schülerschaft – eine Aufgabe, welche der Mittelschule nicht zukommt:

„...viele Gymnasiasten sind stolz auf ihre Schule – weil jedes Gymnasium ein unverwechselbares Profil besitzt und weil alle Gymnasien eine gemeinsame Idee verbindet. Sie wollen nicht nur auf Studium und Beruf vorbereiten, sondern eine umfassende Bildung vermitteln: solides Wissen, aber auch die Fähigkeit, dieses Wissen verantwortungsbewusst anzuwenden.“ (a. a. O.: 1).

Hier werden zwei wesentliche Konstruktionsfiguren hinsichtlich Statusdifferenz der unterschiedlichen Schulformen sichtbar. Einerseits verbindet alle Gymnasien scheinbar bundeslandübergreifend ein Bildungsverständnis, das über eine bloße Vorbereitung auf die Zukunft sowie über die Sammlung immerhin soliden Wissens hinausgeht und sich in der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme äußert. Andererseits stellt diese Schulform eine Identifizierungsmöglichkeit für ihre Schüler\_innen dar, welche mit Stolz einhergeht. Diese Beschreibung hebt das Gymnasium unter den übrigen Schulformen hervor; seine Exklusivität wird auch in Bezug auf die Konstruktion als Identitätsstifter deutlich.

### **Zwischenfazit Bayern**

Bayern grenzt die unterschiedlichen Bildungsgänge stark voneinander ab. Die verschiedenen Schulen gehen mit einer hierarchisch abgestuften Kompetenzvermittlung sowie einem nicht wertfreien Unterschied an Bildung einher. Die gymnasiale Bildung spiegelt einen umfassenden, dem hegemonialen Bildungsverständnis entsprechenden Bildungsbegriff wider, welches auf bereits vorhandenen personalen Kompetenzen aufbaut. Mittelschulen halten ein utilitaristisches, marginalisiertes Bildungsverständnis vor. Aufgrund des Voraussetzungsreichtums der gymnasialen Schülerschaft, eines Begabungsbezugs bei der Wahl der weiterführenden Schule, der Verwendung differenter und hierarchisch geordneter Bildungsverständnisse für Gymnasium und Mittelstufe sowie einer undurchlässigen Abgrenzung der Schulformen ist das bayerische Schulsystem dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen.



### **VIII.3 Berlin**

Berlin hat in den Jahren 2011 und 2012 eine umfassende Bildungsreform durchgeführt. Für die Sekundarstufe I existieren nunmehr zwei Schulen: das Gymnasium und die integrierte Sekundarschule. Die Grundschulbildung ist flexibilisiert worden; sie beginnt mit der Schulanfangsphase, welche ein, zwei oder drei Jahre währen kann. (vgl. SVBWF 2013a). Die Schulpflicht für alle Kinder eines Jahrgangs beginnt in ihrem sechsten Lebensjahr; der Stichtag im Sommer entfällt. Über die flexibel gestaltete Schulanfangsphase wird die individuelle Entwicklung der Kinder berücksichtigt. Der erste Übergang in die dritte Klasse der Grundschule erfolgt nach Feststellung der individuellen Reife. (vgl. SVBWF 2012a: 6f)

#### **Integrierte Sekundarschule**

Ziel der integrierten Sekundarschule ist die bestmögliche Förderung aller Schüler und Schülerinnen. Durch Ganztagsbetrieb, individuelle Förderung sowie praxisorientiertes Lernen soll erreicht werden, dass alle Jugendlichen den bestmöglichen Schulabschluss erreichen. Duales Lernen als Instrument der Berufsorientierung bereitet auf eine fundierte Berufswahl vor, indem insbesondere praktische Elemente an außerschulischen Lernorten in den Unterricht einbezogen werden. (vgl. SVBWF 2013b: 13)

Alle integrierten Sekundarschulen arbeiten als Ganztagschulen; im Zentrum des Unterrichts stehen selbstorganisierte Lernformen; Klassenwiederholungen finden nur noch auf freiwilliger Basis statt (vgl. SVBWF 2013c).

An der integrierten Sekundarschule können die Berufsbildungsreife (BB), die erweiterte Berufsbildungsreife (eBB), der Mittlere Schulabschluss (MSA) sowie das Abitur erworben werden (vgl. SVBWF 2013b: 14). Die Möglichkeit zur Erlangung der Hochschulreife wird durch Kooperationen mit regionalen Oberstufenzentren sichergestellt, wenn die betreffende Sekundarschule nicht über eine eigene Oberstufe verfügt (vgl. SVBWF 2013c).

Die Formulierungen zur Beschreibung der Berliner integrierten Sekundarschule klingen ähnlich denen der Bayerischen Mittelschule. Jedoch verweisen sie auf differente Grundannahmen. Während die bayerische Mittelschule Förderung begabungsentsprechend versteht (vgl. BSUK 2013c: 11), bedeutet Förderung in der Berliner integrierten Sekundarschule das Ausschöpfen des individuell Bestmöglichen und die Zielsetzung des bestmöglichen Abschlusses, wobei nicht auf bereits vorhandene Kompetenzen oder Begabungen rekurriert wird (vgl. SVBWF 2013b: 12).

#### **Gymnasium**

Das Berliner Gymnasium berechtigt nach erfolgreichem Abitur zum Hochschulstudium (vgl. SVBWF 2013d) sowie zur Aufnahme einer „anspruchsvollen Ausbildung“ (vgl. SVBWF 2013e).

Diese Zielsetzung gilt für alle Schulen, die eine gymnasiale Oberstufe vorhalten. Die Broschüre „Schulwegweiser“ verdeutlicht besondere Anforderungen an die Schülerschaft des Gymnasiums: 1) Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten, 2) besondere Leistungsbereitschaft, 3) Wissbegierde, 4) Freude am Lernen und eigenständigen Erforschen, 5) gute Leistungen in der Grundschule. Das Bildungsziel des Gymnasiums ist die Vorbereitung auf die eigenverantwortete Hochschulbildung, die Studierfähigkeit. Dieses Ziel wird erreicht durch die starke Förderung selbstständigen Lernens und Arbeitens. Besonders hervorgehoben wird die Möglichkeit, das Abitur bereits nach 12 Jahren zu erhalten. Mit dieser Möglichkeit hebt sich das Gymnasium von den anderen Schulformen ab. (vgl. SVBWF 2013b.: 16)

Auch Berlin hebt die gymnasiale Schülerschaft als besonders leistungsbereit und selbstständig hervor. Jedoch verweist es nicht auf einen statischen Begabungsbegriff; die vorausgesetzten Anforderungen an die Schülerschaft sind bis auf die guten Leistungen in der Grundschule erlernbar. Die Darstellung einer besonderen Persönlichkeitsbildung am Gymnasium erfolgt nicht.

### **Zwischenfazit Berlin**

Berlin hat in der jüngsten Bildungsreform egalitäre Aspekte verwirklicht. Die Gliederung des Schulsystems ist im Regelschulbereich auf zwei Schularten begrenzt; hinzu kommt der Modellversuch der Gemeinschaftsschule. An jeder Schulart werden alle allgemein bildenden Abschlüsse angeboten; die Strukturreform stellt die Gleichwertigkeit von Integrierter Gesamtschule und Gymnasium dar, wenn auch erstere durch eine stärkere berufliche Orientierung geprägt ist (vgl. Baumert et al. 2013: 10).

Besonders deutlich werden die egalitären Zielsetzungen an den Zielen der Gemeinschaftsschule, welche sind Annäherung an Chancengerechtigkeit und –gleichheit, Erreichen des maximalen Leistungsvermögens durch selbstständiges Lernen und Unterstützung individueller Lernwege, Entwicklung zu einem demokratischen Lern- und Arbeitsraum durch inner- und extraschulische Kooperationen sowie gegenseitige Anerkennung und Respektierung aller. (vgl. SVBWF 2013c)

Wenngleich durch die Beibehaltung der Schulform Gymnasium sowie der Bereitstellung des achtjährigen Bildungsgangs bis zum Abitur statusbezogene Aspekte im Bildungssystem Berlins strukturell verwirklicht sind, ist es dennoch eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen. Zwar werden differente Bildungen vorgehalten, die hegemoniale Bildung jedoch ist nicht exklusiv an das Gymnasium gebunden, sondern steht auch in der Sekundarstufe I allen Schülern\_innen offen. Das Fehlen eines Begabungsbezugs, eines besonderen gymnasialen Bildungsverständnisses sowie die Darstellung der Gleichwertigkeit von Gymnasium und Gesamtschule stützen diese Einordnung.

#### **VIII.4 Brandenburg**

Das Brandenburgische Schulsystem baut wie das Berliner Schulsystem auf einer sechsjährigen Grundschule auf und ist in der Sekundarstufe I in Oberschule, Gesamtschule und Gymnasium (vgl. MBS 2013a).

##### **Oberschule**

Mit dem Schuljahr 2005/06 hat Brandenburg die bisherigen Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe und Realschulen im Bildungsgang der Oberschule zusammengeführt (vgl. MBS 2013b). An der Oberschule können sowohl die erweiterte Berufsbildungsreife (EBR) als auch die Fachoberschulreife (FOR) erworben werden. Die Oberschule bietet eine gesicherte Grundbildung, die Förderung der Stärken und Begabungen ihrer Schüler\_innen sowie Hilfe bei Lernschwierigkeiten (vgl. MBS 2013b). Sie bereitet auf eine Berufsausbildung nach dem 10. Schuljahr, den Besuch einer Fachoberschule oder der gymnasialen Oberstufe vor. Oberschulen können wie Gesamtschulen kooperativ oder integrativ organisiert sein, kooperative Oberschulen führen nach der siebten Jahrgangsstufe zwei parallele Klassen zum jeweiligen Abschluss – im EBR-Zweig erhält die Klasse eine grundlegende Bildung, im FOS-Zweig erhält die Klasse eine erweiterte Bildung (vgl. ebd.). Die einfache Berufsbildungsreife (BR) erhalten Schüler\_innen mit der Versetzung in Jahrgangsstufe 10.

##### **Gesamtschule**

Die Gesamtschule bietet leistungsdifferenzierte Niveaus (Grund- und Erweiterungskurse), zunächst in den Fächern Mathematik und Englisch, ab der Jahrgangsstufe 9 ebenfalls in den Fächern Deutsch, Chemie und/oder Physik. Sie hält alle allgemein bildenden Abschlüsse vor. Voraussetzung für den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe ist das Erreichen der Berechtigung zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe. (vgl. MBS 2012b: 7)

Das Bildungssystem Brandenburgs stellt seine hohe Durchlässigkeit heraus; die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife wird an allen angebotenen Schulformen ermöglicht (vgl. MBS 2013a). Gleichzeitig durchlaufen alle Schüler\_innen am Ende der 10. Jahrgangsstufe die Prüfungen für den mittleren Bildungsabschluss, so dass einerseits bei vorzeitigem Abbruch des Gymnasiums trotzdem ein Bildungsabschluss erreicht wird und andererseits die Oberstufe an Gymnasien auch für Quereinsteiger\_innen anderer Schulformen offen bleibt (vgl. Brandenburg 2014: §3 (5)). Die einfache Berufsbildungsreife, die den ehemaligen Hauptschulabschluss ersetzt, wird nicht als eigenständiger Schulabschluss dargestellt. Schüler\_innen aller Schulformen erhalten sie automatisch bei der Versetzung in die Jahrgangsstufe 10, deren Ziel zumindest das Erreichen der erweiterten Berufsbildungsreife ist, womit der nächsthöhere Schulabschluss direkt erreichbar ist (vgl. MBS 2013c).

## **Gymnasium**

Das Gymnasium in Brandenburg ist die einzige Schule, die einen singulären Bildungsgang vorhält. Es vermittelt eine vertiefte allgemeine Bildung und führt zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (vgl. MBJS 2011a). Brandenburg stellt für die Schülerschaft keine besonderen Eigenschaften als Voraussetzungen für den Gymnasialbesuch dar. Allein die LuBK sind darauf eingerichtet, besonders leistungsstarke und begabte Schüler\_innen aufzunehmen (vgl. MBJS 2013e).

## **Zwischenfazit Brandenburg**

Das Bildungssystem Brandenburg verfolgt das Ziel der Chancengerechtigkeit durch die Ermöglichung vieler (Um-)Wege bis zum gewählten Schulabschluss (MBJS 2013f: 8). Dabei findet keine Abwertung der nicht-gymnasialen Schulformen statt: Aus dem Internetauftritt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg ist keine besondere Wertschätzung des Gymnasiums abzuleiten; dieser Schulform wird keine herausgehobene Rolle oder Position zugesprochen. Zwar wird darauf hingewiesen, dass eine vertiefte allgemeine Bildung im Gymnasium vermittelt werden soll, allerdings wird ebenfalls der hohe Lernaufwand dargestellt, der sich durch die Verkürzung des gymnasialen Bildungsganges auf sechs (bzw. acht bei Wahrnehmung der LuBK) Jahre ergibt (vgl. MBJS 2013f: 6f). Hier erfolgt kein Begabungsbezug, Schüler\_innen, die den achtjährigen Bildungsgang durchlaufen, müssen leistungsbereit und fleißig sein (vgl. ebd.). Der Begabungsbezug findet sich ausschließlich bei der Beschreibung der LuBK mit dem verfrühten Eintritt in die Sekundarstufe II nach bereits 4 Jahren. Dieses Vorgehen ist ein deutlicher Unterschied zu dem der beiden Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, die dem Gymnasium eine exklusive Rolle und herausgehobene Position zuschreiben.

Das Schulsystem Brandenburgs geht nicht von einem statischen Schülerverständnis aus, sondern hebt die Entwicklungsmöglichkeiten aller Jugendlichen hervor und will diese durch unterschiedliche, aufeinander aufbauende Bildungsgänge bestmöglich fördern. Chancengerechtigkeit ist ein wesentliches Ziel dieses Schulsystems. Besonders auffällig ist die Betonung der Leistungssteigerung aller Schüler\_innen durch gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Grundschule. In vielfach geäußelter Kritik an inklusivem Unterricht findet sich immer wieder die Befürchtung der Leistungsschmälerung nicht behinderter Kinder, da diese in einem solchen Setting zu wenig Beachtung durch Lehrkräfte erfahren. Brandenburg hingegen schreibt dem inklusiven Unterricht das Potenzial zu, alle Schüler\_innen bestmöglich fördern zu können. Diese Argumentation verweist auf ein Verständnis von Heterogenität als Chance, welches Gurría in der Präsentation der PISA-Ergebnisse von 2009 fordert (vgl. Gurría 2010). Aufgrund der hohen Durchlässigkeit, des Fehlens

eines exklusiven gymnasialen Bildungsverständnisses sowie inklusiven und egalitären Strukturen ist auch das Brandenburger Schulsystem eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen.

### **VIII.5 Bremen**

Bremen hat im Jahr 2009 ein Schulgesetz erlassen, welches die Reform des Bildungswesens gestaltet und dem Land einen Schulfrieden von zehn Jahren garantiert (vgl. SBW Bremen 2013a: 3). Ziel der Reform ist die bestmögliche Unterstützung aller Schüler\_innen auf dem Weg zu einem möglichst hochwertigen Abschluss mit gleichzeitiger Einebnung sozial determinierter Bildungsunterschiede durch längeres gemeinsames Lernen (vgl. ebd.). Im Bundesland Bremen lernen die Kinder ab dem sechsten Lebensjahr gemeinsam in der vierjährigen Grundschule, an die sich die Oberschule und das Gymnasium anschließen. Diese beiden Schularten werden als gleichwertig beschrieben (vgl. ebd.).

Der Beschluss zur Umwandlung der Einzelschulen in Oberschulen – abgesehen von Gymnasien – tritt mit dem Beginn des Schuljahres 2011/2012 in Kraft. Die Oberstufe führt in 12 oder 13 Jahren zum Abitur, das Gymnasium in 12. (vgl. SBW Bremen 2013b) In beiden Schularten steigen Schüler\_innen in der Sekundarstufe I automatisch in die nächste Jahrgangsstufe auf; die erste notenabhängige Versetzung geschieht in die gymnasiale Oberstufe (vgl. 2013b; 2013c: 7). Vorher sind freiwillige Wiederholungen in Absprache mit den Eltern möglich. Bremen hat den Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung aller Kinder im Schulgesetz verankert; alle Kinder werden an Grund- und Oberschulen gemeinsam beschult (vgl. 201b).

### **Oberschule**

Im Bremischen Schulgesetz von 2009 ist die Oberschule beschrieben als allgemein bildende Schule, die „...in einem neunjährigen Bildungsgang zum Abitur [führt], der einen sechsjährigen zur Erweiterten Berufsbildungsreife oder zum Mittleren Schulabschluss führenden Bildungsgang einschließt.“ (Bremen 2014: § 20 (2); [Einf. d. Verf.]). Die Differenzierung des Unterrichtsgeschehens in heterogenen Lerngemeinschaften geschieht zum Teil in binnendifferenzierten gemeinsamen Klassen; in den Fächern Mathematik und Englisch wird nach der sechsten Jahrgangsstufe nach Leistungsniveau getrennter Unterricht durchgeführt. Zur Binnendifferenzierung sind konkrete Unterrichtsformen beschrieben, wie z. B. Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Bereitstellung unterschiedlichen Materials zum Thema sowie die Darbietung differenzierter Zugänge (vgl. SBW Bremen 2013f: 6c). Eine konzeptionell in die Sekundarstufe I eingebettete Berufsorientierung bietet Schülern\_innen die Möglichkeit, ihre beruflichen Interessen zu erkunden, die berufliche Planung zu reflektieren und zeigt ihnen Perspektiven im Anschluss an den individuell angestrebten Schulabschluss auf (vgl. SBW 2013c: 8). Bremen

betont in der Vorstellung der Oberschule die Förderung aller Schüler\_innen durch längeres gemeinsames Lernen und die Vermittlung einer Vielfalt von Kompetenzen, die berufliche und praktische einschließen (vgl. ebd.).

## **Gymnasium**

Bremen verweist bezüglich des Gymnasiums auf die hohen Leistungsanforderungen, auf eine erhöhte Arbeitsbelastung wegen der Kürze des Bildungsganges in nur acht Schuljahren und auf eine Vermittlung der Unterrichtsinhalte auf nur einem Niveau (vgl. SBW Bremen 2013d: 5). Das gymnasiale Bildungsverständnis, „...das über Wissensvermittlung hinausgeht und als Persönlichkeitsbildung und Werteorientierung den ganzen Menschen im Blick hat ...“ (a. a. O.: 8), hebt sich von dem der Oberschule ab. Über die explizite Erwähnung von Wertorientierung und Persönlichkeitsentwicklung wird der subjektive Aspekt von Bildung hervorgehoben. So wird dem gymnasialen Bildungsgang – wie in vielen anderen Bundesländern – eine Besonderheit zugeschrieben. Dennoch bleibt das Bremer Gymnasium keine exklusive Schule. Mithilfe der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) wird inklusiver Unterricht auch an dieser Schulform institutionalisiert (vgl. SBW 2013d: 7). Leistungssteigerung und Inklusion werden strukturell zusammengeführt, denn im Rahmen dieser Zentren soll auch Förderunterricht angeboten werden, der besonders leistungsfähige Schüler\_innen unterstützt und auf besondere Herausforderungen wie beispielsweise die Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben vorbereitet (vgl. ebd.).

## **Zwischenfazit Bremen**

Insgesamt stellt sich das Bremer Schulsystem als egalitär und gerecht in der Verteilung individueller Bildungschancen dar. Die Sonderstellung des Gymnasiums bleibt bestehen, jedoch wird im Zuge der Umsetzung inklusiven Unterrichts die Öffnung dieses Schultyps vorangetrieben. Das Gymnasium wird nicht als exklusive Schule konstruiert, ein Begabungsbezug wird nicht dargestellt.

Die Oberschule wird präsentiert als Schule der Heterogenität und Differenzierung mit der Möglichkeit für alle, den individuell bestmöglichen Abschluss zu erreichen. Ihr Ziel ist das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife, der Weg dahin schließt alle anderen Schulabschlüsse ein. In dieser Darstellung wird eine offene Struktur deutlich, die ohne hierarchische Beurteilungsmuster für jede\_n Schüler\_in einen Weg zum allgemein bildenden Abschluss bereithält. Aufgrund der hohen Durchlässigkeit sowie inklusiver und egalitärer Strukturen ist auch das Bremer Schulsystem eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen.

## **VIII.6 Hamburg**

Hamburg verfügt für den Sekundarbereich über ein zweigliedriges Schulsystem bestehend aus Stadtteilschule und Gymnasium (vgl. BSB 2013a: 4). Die Stadtteilschule vereint die Bildungsgänge aus Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Aufbaugymnasium und bietet alle allgemein bildenden Schulabschlüsse an. Zur allgemeinen Hochschulreife führen hier 13 Jahre, während der gymnasiale Bildungsgang acht Jahre umfasst. (vgl. BSB 2013a: 6) Das Schulgesetz Hamburgs schreibt vor, dass Unterricht und Erziehung die Grundsätze gemeinsamen Lernens in größtmöglichem Ausmaß verfolgen sollen und auf den Ausgleich von Benachteiligungen ausgerichtet sein müssen (vgl. Hamburg 2014: § 3 (1) und (3)). Die Aufgabe des schulischen Unterrichts sind Vermittlung von Werten – bezogen sowohl auf das Grundgesetz der BRD als auch die Verfassung der Stadt Hamburg –, Vermittlung sozialer, personaler und fachbezogener Kompetenzen, die Stärkung der Leistungsfähigkeit, eine Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt sowie die Entfaltung der Person und die Entwicklung einer mündigen, eigenverantwortlichen Lebensweise (vgl. Hamburg 2014: § 2)

### **Stadtteilschule**

Die Stadtteilschulen verfolgen das Ziel, ihre Schüler und Schülerinnen zu bestmöglichen Leistungen und höchstmöglichem Schulabschluss zu führen (vgl. BSB Hamburg 2013a: 8). Stadtteilschulen bieten alle Schulabschlüsse an; ihre Klassen sind kleiner als die der Gymnasien, die Schulzeit bis zur allgemeinen Hochschulreife umfasst ein Jahr mehr. Diese Zeit soll genutzt werden für eine umfassende Studien- und Berufsberatung sowie die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen (vgl. a. a. O.: 11). Stadtteilschulen stellen die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen in den Vordergrund; Lehrkräfte werden als Begleiter\_innen auf dem Weg zum bestmöglichen Abschluss beschrieben (vgl. a. a. O.:8).

### **Gymnasium**

Das Gymnasium in Hamburg widmet sich „besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern“ (vgl. BSB 2013a: 10). Der Unterricht findet in „relativ homogenen Lerngruppen“ (ebd.) statt, der Prozess des Lernens wird als zunehmend selbstständig, eigenverantwortlich, kooperativ und leistungsorientiert bezeichnet. Eine Oberstufe gibt es nicht mehr, die Jahrgangsstufen 11 und 12 werden als Studienstufe bezeichnet. Schüler und Schülerinnen des Gymnasiums können sowohl den ersten Bildungsabschluss nach der neunten Klasse als auch den mittleren Bildungsabschluss nach der zehnten Klasse erwerben (vgl. BSB Hamburg 2013a: 9). Das Gymnasium bietet eine vertiefte Allgemeinbildung sowie „...ein anregendes Lernmilieu in entsprechend gestalteten Räumen...“ (Schulleiterkonferenz 2011). Forschendes und wissenschaftspropädeutisches Lernen kennzeichnen diese Schulform (vgl. ebd.).

### **Zwischenfazit Hamburg**

Hamburgs Schulsystem weist sowohl egalitäre als auch statusdifferenzierende Aspekte auf. In der Zweigliedrigkeit und der gemeinsamen Unterrichtung aller Schüler\_innen an der Stadtteilschule stellt sich das Bestreben dar, Chancengerechtigkeit im Bildungssystem voranzutreiben. Die hohe Quote an Ganztagsgrundschulen zielt auf die individuelle Förderung aller Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihres „Freizeit-, Neigungs- und Förderangebotes“ (BSB 2013b: 7). Darüber hinaus ermöglichen Ganztagsgrundschulen allen Schülern\_innen ein kostenloses Mittagessen (vgl. a. a. O.: 20). Demzufolge erfüllt diese Schulform das *Prinzip des Primats simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung*, welches Erfahrungsräume jenseits des familiären Kontextes bietet (vgl. Leschinsky/Cortina 2005: 34). Darüber hinaus verweisen das Fehlen eines Begabungsverständnisses sowie die Nicht-Darstellung von Voraussetzungen für das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife auf eine egalitäre Grundhaltung in Bezug auf den Zugang zu Bildung. Lediglich der gymnasiale Weg verlangt von denen, die ihn einschlagen, eine besondere Leistungsfähigkeit (vgl. BSB 2013a: 10).

Allerdings deutet das gymnasiale Bildungsverständnis auf die Beibehaltung von Statusdifferenzen hin. Indem nur dem Gymnasium wissenschaftspropädeutisches und forschendes Lernen zugeschrieben wird, steht es in direkter Verbindung zur universitären Bildung. Diese direkte Verbindung wird der Stadtteilschule, obwohl auch hier die allgemeine Hochschulreife absolviert werden kann, nicht zugeordnet. Eine eindeutige Klassifikation des Hamburger Schulsystems bezüglich der dargestellten Wohlfahrtsregimes nach Esping-Andersen kann daher nicht vorgenommen werden.

### **VIII.7 Hessen**

Wie andere Bundesländer hat auch Hessen sein Schulsystem reformiert. Zur bisher stark differenzierten Schullandschaft kommt seit dem Jahr 2011 eine neue Schulform in der Sekundarstufe I hinzu, die Mittelstufenschule, welche den bisherigen Hauptschulbildungsgang mit dem der Realschule vereint. Nach einer gemeinsamen dreijährigen Aufbaustufe werden dort sowohl der mittlere Bildungsweg als auch ein praxisorientierter Bildungsgang angeboten (vgl. HKM 2015). Die Hauptschule ist in Hessen die Schulart, die den geringsten Anteil an Schülern/innen zu verzeichnen hat. Um diesem Trend entgegenzuwirken, bietet das Land Hessen mit der Novelle des Hessischen Schulgesetzes den Schulträgern die Möglichkeit, einen Antrag auf Gründung einer Mittelstufenschule zu stellen. (vgl. HKM 2014a)

#### **Hauptschule**

Der Bildungsgang Hauptschule kann in Hessen an vier verschiedenen Schulformen absolviert werden: An der singulären Hauptschule, der Mittelstufenschule, der integrierten und der kooperativen Gesamtschule. Er führt zum Hauptschulabschluss, welcher auf den Einstieg in die



berufliche Ausbildung oder für schulische Weiterbildung qualifiziert. Im Zentrum steht die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufs- und Arbeitswelt; ein allgemeines Bildungsverständnis wird nicht dargestellt, wenngleich auf die Möglichkeit, studienqualifizierende Bildungsgänge anzuschließen, verwiesen wird (vgl. HKM 2014b).

### **Mittelstufenschule**

Die Mittelstufenschule vereinigt die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule mit einem besonderen Fokus auf der Einbindung beruflicher Bildung und Förderung der Ausbildungsreife (vgl. Hessen 2014a: 4). Der praxisorientierte Bildungsgang der Mittelstufenschule baut auf gemeinsamen Unterricht in der Aufbaustufe auf, die die Klassen 5, 6 und 7 umfasst, und beinhaltet ab der achten Jahrgangsstufe berufsbezogenen Unterricht. Die Lehrpläne werden gemeinsam mit berufsbildenden Schulen berufs- und lernfeldorientiert entwickelt. Wenn Schüler\_innen die zehnte Jahrgangsstufe durchlaufen und den mittleren Bildungsabschluss absolvieren, richtet sich der Unterricht nach den Lehrplänen der zweijährigen Berufsfachschule. Konzeptionell ist in dieser Schulform ein berufsbezogenes, wenig allgemeines Bildungsverständnis angelegt. (vgl. Hessen 2014a)

### **Gymnasium**

Hessens Gymnasium richtet sich an „...intellektuell begabte, leistungsfähige und –willige Schülerinnen und Schüler...“ (HKM 2014c). Es vermittelt eine breite und vertiefte allgemeine Bildung und bereitet sowohl auf die Hochschule als auch auf die Berufs- und Arbeitswelt vor (vgl. ebd.). Als pädagogische Ziele werden die Entwicklung von Studierfähigkeit und beruflicher Tüchtigkeit beschrieben. Studier- und Berufsfähigkeit sollen als verlässliche Fähigkeiten bei den Schülern\_innen evoziert werden. Die Kompetenzentwicklung am Gymnasium ist vielfältig; es werden z. B. Solidarität und Gemeinsinn, Toleranz und Reflexionsfähigkeit benannt. Die aufgeführten Kompetenzen sind Voraussetzungen dafür, den „...überfachlichen Aufgaben des Gymnasiums gerecht zu werden.“ (vgl. HKM o. J.: 2)

### **Zwischenfazit Hessen**

Obwohl in der Mittelstufenschule die Schüler\_innen drei Jahre lang gemeinsam unterrichtet werden können – je nach Gestaltung in der jeweiligen Schule wird bildungsgangbezogener, bildungsgangübergreifender oder teildifferenzierter Unterricht angeboten – und in Hessen Gesamtschulen sowohl in kooperativer als auch integrierter Form existieren (vgl. HKM 2014d), bleibt die Gliederung des Schulsystems weitgehend unangetastet. Kooperative Gesamtschulen unterrichten abschlussbezogen spätestens nach der sechsten Klasse; integrative Gesamtschulen können ab der achten Klasse ebenfalls abschlussbezogene Zweige einrichten. In der

Mittelstufenschule, welche im Schuljahr 2013/2014 3472 Schüler und Schülerinnen aufgenommen haben (vgl. Hessisches Statistisches Landesamt 2014), dauert die gemeinsame Lernzeit ebenfalls bis zum Ende der siebten Klasse. Die Mittelstufenschule löst darüber hinaus nicht die Haupt- oder Realschulen ab, sondern erweitert die Schullandschaft Hessens lediglich um eine zusätzliche Schulform. Die Einrichtungsmöglichkeit der Mittelstufenschule ist ein Angebot, das jede einzelne Schule aufnehmen kann, aber nicht muss. Somit ist die Einrichtung dieser Schulform abhängig vom Gestaltungswillen und den Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen und von bestimmten Voraussetzungen wie zum Beispiel dem Angebot einer Mittagsbetreuung, da Mittelstufenschulen ausschließlich als Ganztagschulen konzipiert sind (vgl. Hessen 2010).

Darüber hinaus wird der hauptschulische Bildungsgang nicht mehr mit einem allgemeinen Bildungsverständnis versehen. Sowohl die Beschreibung der Hauptschule als auch die der Mittelstufenschule verweisen auf die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt als zentralen Bezugspunkt der Bildungskonzeption, welche im Falle der Mittelstufenschule durch den berufsbezogenen Abschluss eine ausschließliche Ausrichtung auf den Beruf erfährt. Dies ist vor dem Hintergrund allgemeiner Bildungsverständnisse sowie der ganzheitlichen Berufsbildung problematisch. Ein vor allem antizipatorisches Vorgehen in schulischer Bildung vernachlässigt den Bereich der Persönlichkeitsbildung, welcher sowohl allgemein bildenden Konzeptionen als auch dem subjektorientierten Ansatz einer ganzheitlichen Berufsbildungstheorie zugeschrieben wird (vgl. Ott 2007: 23). Die Hauptschule bedient mit dieser Konzeption vor allem den Bereich der Notwendigkeit und ist daher dem „Veredlungsanspruch“ von Bildung nicht mehr zugänglich. Eine solche Bildung erfährt eine niedrige gesellschaftliche Bewertung und impliziert geringe berufliche Karrierechancen (vgl. Arnold/Gonon 2006: 112f).

Hessens Schulsystem kann dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden, da hier starke Statusunterschiede systemisch dargestellt und hergestellt werden. Die Hauptschule und die entsprechenden Bildungsgänge werden vom Kultusministerium nicht mehr als allgemein bildende Schulen vorgestellt; ihr Ziel ist die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt, wobei es allerdings dem Gymnasium vorbehalten bleibt, die beruflich Tüchtigen auszubilden. In diesen Formulierungen wird die große Diskrepanz in der Einschätzung der unterschiedlichen Schülerschaften deutlich. Darüber hinaus verweist auch der Begabungsbezug des gymnasialen Bildungsverständnisses auf ein statisches Verständnis von Schülern\_innen, welches gymnasialen Schülern\_innen bessere Persönlichkeitseigenschaften zuschreibt als beispielsweise den Hauptschülern\_innen. Egalisierungsbestrebungen von Bildungsgängen würden diesem Verständnis zuwiderlaufen; sie sind allerdings im hessischen Schulsystem auch nicht zu finden.

Das hessische gymnasiale Bildungsverständnis entspricht dem hegemonialen, das der hessischen Hauptschule dem marginalisierten. Hessens Schulsystem ist dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen.

### **VIII.8 Mecklenburg-Vorpommern**

Das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern ist zweigliedrig. An die für alle verpflichtende vierjährige Grundschule schließt sich die schulartunabhängige Orientierungsstufe an, welche die Klassen 5 und 6 umfasst. Mit der Beendigung der Orientierungsstufe erhalten die Schüler\_innen eine Empfehlung für die weiterführenden Bildungsgänge (vgl. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2012a). Diese werden entweder an „Regionalen Schulen“, Gesamtschulen oder Gymnasien angeboten, wobei die ersten beiden Schulformen alle allgemein bildenden Bildungsgänge umfassen.

#### **Regionale Schulen**

Mit dem Schuljahr 2002/2003 wird die „Regionale Schule“ als neue Schulart für die Sekundarstufe I eingeführt, welche die bisher existierenden Haupt- und Realschulen ablöst.

Inhaltlich bereitet die „Regionale Schule“ auf eine Berufsausbildung vor und ermöglicht gleichzeitig den Wechsel in den gymnasialen Bildungsgang ab der siebten Klasse zum jeweiligen Schuljahresende. Voraussetzungen sind entsprechende schulische Leistungen. Die „Regionale Schule“ wird als „Lebens- und Lernort“ (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2012c) bezeichnet, an welchem verstärkt auf die Berufswelt vorbereitet wird und die berufliche Orientierung im Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik/Informatik stattfindet. Schülerbetriebspraktika sind in den Jahrgangsstufen acht bis zehn an insgesamt 25 Werktagen vorgeschrieben. Ab der siebten Klasse erfolgt interessen geleiteter Unterricht in den Wahlpflichtfächern oder der zweiten Fremdsprache. (vgl. ebd.)

#### **Gesamtschulen**

Gesamtschulen existieren in Mecklenburg-Vorpommern in kooperativer und integrierter Form ohne und mit gymnasialer Oberstufe. An letzteren ist der Erwerb aller schulischen Abschlüsse möglich. Die kooperativen Gesamtschulen vereinigen unterschiedliche Schulformen, wobei hier einerseits klassenübergreifender Unterricht in den Fächern Musik, Kunst und Gestaltung, AWT sowie Sport angeboten wird. Andererseits können Schüler\_innen aus dem Bildungsgang der Regionalschule in Fächern, in welchen sie leistungsstark sind, den gymnasialen Zweig besuchen. (vgl. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2012b)

In integrativen Gesamtschulen werden Schüler und Schülerinnen grundsätzlich gemeinsam unterrichtet; ab der siebten Jahrgangsstufe erfolgt eine leistungsbezogene Einteilung nach Kursen in den so genannten Kernfächern. Die Entscheidung für den jeweiligen Abschluss fällt

erst in der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe. (vgl. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2012c)

Mecklenburg-Vorpommern stellt die große Durchlässigkeit der beiden Gesamtschul-Bildungsgänge deutlich als Vorteil heraus. Die integrierte Gesamtschule wird als besonders geeignet für Spätentwickler\_innen dargestellt, da die Festlegung für die Art des Schulabschlusses erst spät erfolgt. Das umfassende Angebot an Bildungsgängen sowie –abschlüssen und das gemeinsame Lernen aller Kinder sind weitere Vorteile der Gesamtschulen. (vgl. Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2012c)

## **Gymnasium**

Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern umfassen die Jahrgangsstufen sieben bis zwölf und bieten – wie die anderer Bundesländer auch – eine „vertiefte und erweiterte allgemeine Bildung“ an (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2013d). Allerdings können Schüler\_innen bereits nach der vierten Klasse in gymnasiale Bildungsgänge wechseln, wenn die Klassen fünf und sechs an der gewählten Schule angeboten werden (vgl. ebd.). Gymnasien können als spezielle Musik- oder Sportgymnasien ausgewiesen sein. Diese Schulen können in der Oberstufe Unterricht in besonders auf ihr Profil zugeschnittenen Curricula durchführen und Bildungsgänge integrieren, die nach einer gemeinsamen Orientierungsstufe auf die Berufsreife sowie die Mittlere Reife vorbereiten.

Die Eingangsstufe der gymnasialen Oberstufe hat für alle Schüler\_innen das einstündige Unterrichtsfach „Studienorientierung“ zur Pflicht (vgl. (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern 2013d). Verlässt ein(e) Jugendliche(r) das Gymnasium vor Erreichen der allgemeinen Hochschulreife, so erlangt er/sie nach erfolgreicher Absolvierung der Jahrgangsstufe 9 die Berufsreife; der Erwerb der Mittleren Reife ist nach der zehnten Jahrgangsstufe bei entsprechenden Leistungen und mittels einer zentralen Prüfung möglich.

## **Zwischenfazit Mecklenburg-Vorpommern**

Auffällig an der Beschreibung des Gymnasiums sind die weitaus umfangreicheren Informationen im Vergleich zu den Beschreibungen der anderen Schulformen. Das Gymnasium ist die einzige weiterführende Schulform, über deren Bildungsinhalte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in seinem Internetauftritt Auskunft gibt. Dies weist darauf hin, dass auch in diesem Bundesland dem gymnasialen Bildungsgang das hegemoniale Bildungsverständnis zugrunde liegt. Der mögliche Einbezug der Bildungsgänge zur Berufsreife und Mittleren Reife in spezielle musische Formen des Gymnasiums weist hingegen auf die Wertschätzung aller Jugendlichen hin, welchen unabhängig von ihrer schulischen Leistung eine besondere Förderung im Bereich Sport und Musik zuteil werden soll.

Das Schulsystem Mecklenburg-Vorpommerns kann eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden, da die Hervorhebung der durchlässigen sowie individuellen Lernbedingungen darauf verweist, dass der Wert „Chancengleichheit“ in diesem Bundesland von Seiten der Regierung hoch geschätzt wird. Statusunterschiede zwischen Gymnasien und den anderen Schulformen sind zwar zu finden; diese werden aber durch die längere gemeinsame Lernzeit sowie den Einbezug anderer Bildungsgänge in gymnasiale Strukturen stark abgemildert.

### **VIII.9 Niedersachsen**

Niedersachsen verfügt über ein stark gegliedertes Schulsystem, welches sowohl die optimale individuelle Förderung der Schüler\_innen zum Ziel als auch die Gewährleistung einer „Durchlässigkeit nach oben“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2013a: 3) zum Ziel hat. Die Sekundarstufe I kann in Niedersachsen in acht verschiedenen Schulformen absolviert werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015).

#### **Oberschule**

Um flexibel auf demografisch bedingte Schwankungen in der Schülerzahl bereits vorhandener Schulen reagieren zu können, hat Niedersachsen den Schulträgern die Möglichkeit gewährt, Oberschulen zu errichten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 5). Diese Schulform soll auf lange Sicht Haupt- und Realschulen ersetzen. Ihre konkrete Ausgestaltung ist variabel gestaltet: Organisatorisch kann eine Oberschule mit oder ohne gymnasialem Zweig geführt werden; diese Entscheidung obliegt dem Schulträger gemäß der regionalen Schülerströme (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011a: 5ff). Die interne Differenzierung kann sowohl „...jahrgangsbezogen (in den Schuljahrgängen fünf und sechs), jahrgangsbezogen in Verbindung mit Fachleistungsdifferenzierung auf zwei oder drei Anforderungsebenen in den Kernfächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) oder überwiegend schulzweigbezogen (mehr als 50% des Unterrichts werden schulformbezogen unterrichtet)“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2013d) erreicht werden. Oberschulen können neben Gesamtschulen in kooperativer oder integrativer Form, Haupt- und Realschulen, zusammengefassten Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien eingerichtet werden. Die Neuschaffung kooperativer Gesamtschulen und die erneute Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen sind seit 2011 nicht mehr möglich (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 5).

Die Oberschule vermittelt eine grundlegende, vertiefte oder erweiterte Allgemeinbildung und ermöglicht individuelle Schwerpunktbildungen korrespondierend mit dem Leistungsstand der Schüler\_innen. Grundsätzlich ähnelt diese Schulform einer Gesamtschule – die Regelungen zum gymnasialen Bildungsgang sind in etwa die gleichen wie an einer kooperativen Gesamt-

schule (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013b und 2013c). Das gymnasiale Angebot einer Oberschule soll ab dem siebten Schuljahrgang und muss spätestens ab der neunten Klasse schulzweigbezogen geführt werden. Die zweite Fremdsprache ist für die Schüler\_innen des gymnasialen Bildungsganges Pflicht, im Gegensatz zu denen der anderen Bildungsgänge in der Oberschule. Allerdings ist sie, wenn auch nicht zwingend, als Ganztagsschule vorgesehen, wobei in der Ausgestaltung des Angebots verschiedene Regelungen existieren: Eine Oberschule kann entweder als teilweise gebundene Ganztagsschule mit einem ganztägigen Angebot an zwei Wochentagen oder als offene Ganztagsschule geführt werden. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013b)

### **Hauptschule**

Niedersachsen stellt neben Oberschulen, Gesamtschulen sowie organisatorisch zusammengefassten Haupt- und Realschulen auch die reine Hauptschule zur Verfügung. Ihr Bildungsauftrag wird beschrieben als Stärkung der Grundfertigkeiten, elementare Kulturtechniken, Arbeitshaltungen sowie des selbstständigen Lernens. Als besonderer Schwerpunkt wird die schulische Berufsorientierung hervorgehoben, welche Praxiserfahrungen und berufsbezogenen Unterricht (evtl. an einer berufsbildenden Schule) beinhaltet. Die vermittelte Allgemeinbildung wird als grundlegend, die berufliche Orientierung als individuell beschrieben. Ziel des berufsorientierenden Unterrichts ist die „Sicherung der Ausbildungsreife“. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013d)

### **Gymnasium**

Der gymnasiale Bildungsgang umfasst seit 2015 wieder neun Jahre, nach einer vierjährigen Erprobungszeit der achtjährigen Gymnasiellaufbahn. Schülern\_innen wird eine „breite und vertiefte Allgemeinbildung“ vermittelt sowie die Möglichkeit geboten, die „Studierfähigkeit“ zu erwerben. Der an das Abitur anschließende Bildungsweg ist auf die Hochschule bezogen, daher vermittelt das niedersächsische Gymnasium ein „wissenschaftspropädeutisches Arbeiten“. Allerdings wird ebenso auf die Möglichkeit eines berufsbezogenen Bildungswegs hingewiesen. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012e)

### **Zwischenfazit Niedersachsen**

Auffällig ist im Niedersächsischen Schulsystem die sehr große Differenzierung der allgemeinbildenden Schulen, welche durch die Einführung der Oberschule mit ihren Ausgestaltungsmöglichkeiten noch verstärkt wird. Das Bildungsverständnis ist analog der Schulen hierarchisch gestaffelt: grundlegende Allgemeinbildung an der Hauptschule, erweiterte an der Realschule, breite und vertiefte sowie Wissenschaftspropädeutik am Gymnasium. Auch Niedersachsen bemüht sich um die frühe Abgrenzung gymnasialer Bildungsgänge von den anderen:

Die Entscheidung zur Einrichtung von Oberschulen obliegt dem Schulträger vor Ort; das Niedersächsische Kultusministerium gewährleistet jedoch allen Schülern\_innen, ein Gymnasium unter zumutbaren Bedingungen besuchen zu können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011: 5). Oberschulen ersetzen zwar Haupt-, Real- und kooperative Gesamtschulen, nicht aber das Gymnasium. Niedersachsen bescheinigt den erfolgreichen Abiturienten\_innen nicht nur eine Hochschul-Reife, sondern die Fähigkeit zu studieren. Diese Kompetenz wird durch das wissenschaftspropädeutische Lernen am Gymnasium entwickelt. Die Feststellung einer Kompetenz, nicht der Erwerb von Reife für den nächsten Bildungsgang, gebührt nur dem Gymnasium. Wie in vielen betrachteten Bundesländern wird auch in Niedersachsen dem gymnasialen Bildungsgang ein tieferes und allgemeines Bildungsverständnis zugeschrieben als den anderen Schulformen.

Obwohl Niedersachsen einige egalitäre Aspekte in das Schulsystem integriert hat – z. B. die Verbesserung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule – kann auch dieses Schulsystem eher dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden. Das dargestellte gymnasiale Bildungsverständnis entspricht dem hegemonialen. Insbesondere die Hervorhebung des Gymnasiums sowie die ausschließliche berufsbezogene Ausrichtung Hauptschulbildungsgangs unterstützen dies.

### ***VIII. 10 Nordrhein-Westfalen***

Nordrhein-Westfalen hat im Jahr 2011 einen parteiübergreifenden schulpolitischen Konsens, den so genannten Schulfrieden beschlossen. Dieser legt mittels einer von den beteiligten Parteien getragenen Schulgesetzesnovelle die Ausgestaltung der nordrhein-westfälischen Bildungspolitik bis zum Jahr 2023 fest (vgl. CDU/SPD/Bündnis90/DIE GRÜNEN 2011). Nordrhein-Westfalens Schulsystem ist diesem zufolge in der Sekundarstufe I fünfgliedrig; neu ist die Schulform „Gemeinschaftsschule“, welche nach der Erprobungszeit in einem Modellprojekt in das Regelschulsystem zu überführen ist. Mit einer längeren gemeinsamen Lernzeit will NRW ein gerechteres Schulsystem zur besseren Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie zur Leistungssteigerung erreichen (vgl. MSW NRW 2013a).

### **Hauptschule**

Der schulpolitische Konsens bescheinigt der Hauptschule in NRW ein Scheitern bei der Erfüllung des Verfassungsanspruchs. Die Konsequenz daraus ist allerdings nicht die Abschaffung dieser Schulform wie z. B. Berlin oder Bremen, sondern die Aufhebung der Hauptschulgarantie. Die Entscheidung, ob Einzelschulen erhalten bleiben oder in Sekundarschulen integriert werden, bleibt dem Schulträger überlassen (vgl. MSW NRW 2015: 9). Die Hauptschule vermittelt eine grundlegende allgemeine Bildung mit dem Fokus auf Berufsorientierung sowie Le-

bensplanung. Die Betonung des Faches Arbeitslehre als Ort der schulischen Berufsorientierung sowie die Darstellung schulischer Berufsorientierung als „wichtiges Kennzeichen aller Hauptschulen“ verweisen auf die stark berufsbezogene Bildung der Hauptschulen. In einem Versuch wird seit dem Schuljahr 2009/10 an einigen Hauptschulen eine zweite Fremdsprache angeboten, entweder Türkisch oder Russisch. (vgl. MSW NRW 2013b und 2014)

### **Sekundarschule**

Im novellierten Schulgesetz von 2011 wird die Sekundarschule als neue Schulform in NRW eingeführt, ohne dass eine der bisherigen Schularten weichen muss. Diese Schule stellt eine mindestens dreizügige gemeinsame Lernmöglichkeit für Kinder von der fünften bis zur neunten Klasse dar. In den ersten beiden Jahren werden die Kinder gemeinsam unterrichtet, danach kann integriert, kooperativ oder teilintegriert unterrichtet werden. Die Sekundarschule stützt das längere gemeinsame Lernen, verhindert die frühe Selektion nach der vierten Klasse und bereitet sowohl auf berufliche Ausbildungen als auch die allgemeine Hochschulreife vor. (vgl. Schulministerium NRW 2013c)

### **Gymnasium**

Das nordrhein-westfälische Gymnasium vermittelt seinen Schülern\_innen in acht Jahren eine vertiefte allgemeine Bildung und die Befähigung zur Aufnahme eines Studiums. Über den gymnasialen Unterricht sollen Kompetenzen für abstrahierendes, analytisches und kritisches Denken vermittelt werden. Nordrhein-Westfalen verweist auf Alleinstellungsmerkmale des Gymnasiums, die allesamt struktureller Natur sind: Verkürzte Schulzeit, geringere Jahresstundenzahlen, eine verpflichtende zweite Fremdsprache ab der sechsten Jahrgangsstufe sowie die Versetzung in die Oberstufe allein über ausreichende Leistungen in Jahrgangsstufe neun. NRW verlangt von Schülern\_innen, die an einem Gymnasialbesuch interessiert sind, keine persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen; die Darstellung intellektueller Fähigkeiten wie Abstraktion, Analyse und Kritik erfolgt als durch den Unterricht evoziert. Die nordrhein-westfälischen Gymnasien nehmen alle Schüler\_innen auf, welche sich für diese Schulform entscheiden, unabhängig von der Schullaufbahnempfehlung. Fehlt diese jedoch, werden Eltern vor Beginn des Schuljahres eingehend beraten. (vgl. MSW NRW 2013d)

### **Zwischenfazit Nordrhein-Westfalen**

Mit der Einführung der Sekundarschule reagiert Nordrhein-Westfalen auf veränderte Bedingungen im Schulsystem. Sowohl der starke Geburtenrückgang als auch das veränderte Wahlverhalten der Kinder und Eltern zeigen eine stetig schwächer werdende Bedeutung der Hauptschulen. Mit dem prognostizierten Verschwinden der Hauptschulen nimmt die Realschule den



Platz als neuen Basisbildungsgang ein und verliert ihre wichtige Stellung als Vermittlerin zwischen grundlegender und höherer Allgemeinbildung. Wenngleich aktuell die Vielzahl an Schulformen auf eine starke Gliederung des Schulsystems verweist, scheint die Entwicklung auch in diesem Bundesland auf ein zweigliedriges Schulsystem hinzudeuten: Gymnasium und eine weitere Schulform werden voraussichtlich bald das Angebot nach der Grundschule darstellen. (vgl. Rösner 2011: 9)

Obwohl Nordrhein-Westfalens Schulsystem stark gegliedert ist, trägt es viele egalitäre Züge, wie in der Darstellung des möglichen Anschluss gymnasialer an Hauptschulbildung deutlich wird. Dem Gymnasium wird zwar, wie in den anderen Bundesländern auch, das hegemoniale Bildungsverständnis zuteil, doch werden auch hier egalitäre Züge deutlich. Besonders die Voraussetzungslosigkeit des Gymnasialbesuchs verweist auf ein wenig statisches Begabungsverständnis. Nordrhein-Westfalen ist daher eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen.

### ***VIII.11 Rheinland-Pfalz***

Wie viele andere Bundesländer fasst auch Rheinland-Pfalz die Schulformen Haupt- und Realschule unter dem Namen „Realschule plus“ zusammen. Anders jedoch als in Nordrhein-Westfalen bleibt die Hauptschule nicht weiter bestehen, sondern nach dem 01.08.2013 werden alle Haupt- und Realschulen per Gesetz zusammengeführt. (vgl. MBWWK 2011: I,1)

#### **Realschule Plus**

Das Schulgesetz von 2009 ersetzt die Schulformen Haupt- und Realschule durch die einheitliche „Realschule Plus“. Ähnlich wie im Konzept der hessischen Mittelstufenschule bietet die „Realschule plus“ zwei Bildungsgänge entweder in kooperativer oder integrativer Form. Im integrativen Angebot können am Ende der Orientierungsstufe nach der sechsten Klasse leistungsbezogene Differenzierungen im Klassenverband oder im Kurssystem vorgenommen werden; ab der achten Klasse können abschlussbezogene Klassen eingesetzt werden. Im kooperativen Angebot stehen nach der sechsten Klasse die beiden Bildungsgänge nebeneinander; ihre aufstiegsbezogene Durchlässigkeit ist jedoch gegenüber dem gegliederten Schulsystem deutlich erhöht. (vgl. MBWWK 2013a)

Um die Möglichkeit des Aufstiegs im Bildungssystem lange offen zu halten, wird der Unterricht der Orientierungsstufe nach gymnasialer Stundentafel ausgerichtet. An einigen Realschulen Plus können Bildungsgänge der Fachoberschule integriert werden, welche nach 12 Schuljahren zur fachgebundenen Hochschulreife führen. (vgl. MBWWK 2013b)

#### **Gymnasium**

Wenngleich auf den Seiten des zuständigen Ministeriums das rheinland-pfälzische Gymnasium nicht definiert wird, findet sich eine Beschreibung dieser Schulart im Schulgesetz des Landes. Es wird allerdings nichts ausgesagt über die Art der Bildung, welche an dieser Schulform erworben werden kann, sondern – ähnlich den Beschreibungen der anderen Schulformen – lediglich über die zu erreichenden Abschlüsse mit ihren weiterführenden Bildungsgängen berichtet. Der Hochschulbezug des Gymnasiums ist eindeutig, auch wenn die berufsbezogene Ausbildung erwähnt wird. (vgl. Rheinland-Pfalz 2004: §10 (4-5))

### **Zwischenfazit Rheinland-Pfalz**

Rheinland-Pfalz legt all seinen Schulbeschreibungen ein instrumentalistisches Bildungsverständnis zugrunde. Die Bildungsgänge werden vornehmlich abschlussbezogen charakterisiert; die dargestellten Bildungsverständnisse werden nicht auf die Persönlichkeiten der Schüler\_innen bezogen. Jedoch liegt ein hierarchisches Verständnis in der Gewichtung der Schulabschlüsse. So rangiert der Realschule-Plus-Abschluss „Berufsreife“ unter dem „Qualifizierter Sekundarabschluss I“, wie bereits die Namensgebung vermuten lässt. Eine Qualifizierung erreicht der Schüler/die Schülerin also erst mit diesem Abschluss, vorher lediglich einen Reifegrad, woran eine berufliche Ausbildung anschließen muss.

Demgegenüber betont Rheinland-Pfalz stark die besseren Aufstiegsmöglichkeiten, welche sich für Schüler und Schülerinnen in der Realschule Plus eröffnen. Es hebt die positiven Effekte des längeren gemeinsamen Lernens sowie des wenig festgelegten Bildungsabschlusses deutlich hervor. (vgl. MBWWK 2013b)

Das Schulsystem Rheinland-Pfalz' kann eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden, da es insbesondere in der Realschule Plus egalitäre Aspekte verwirklicht. Darüber hinaus stellt Rheinland-Pfalz den Beruf als das übergeordnete Ziel seines Bildungssystems dar, dem sowohl die berufliche Ausbildung als auch die Hochschulen verpflichtet sind (vgl. MBWWK 2010a). Durch diese Darstellung wird die Hierarchie zwischen beruflicher und Hochschulbildung zwar nicht in Gänze beseitigt, wohl aber stark abgemildert.

### **VIII.12 Saarland**

Auch das Saarland hat sein Schulsystem reformiert. Seit dem Schuljahr 2012/2013 ist es zweigliedrig organisiert; es existieren für die Sekundarstufe I zwei Schulformen: Gemeinschaftsschule und Gymnasium (vgl. Saarland 2013a).

### **Gemeinschaftsschulen**

Unter dem Leitsatz „Gemeinsam geht Bildung besser“ führt das Saarland diese neue Schulform ein. Sie vermittelt eine erweiterte und vertiefte Allgemeinbildung und bereitet auf eine Berufsausbildung und weiterführende Bildungsgänge vor (vgl. Saarland o.J.: 2). Hier lernen die Kinder und Jugendlichen während der Sekundarstufe I im Klassenverband; nach der sechsten Klasse werden Differenzierungen sowohl in der Klasse als auch durch die Einstufung in leistungs- und fachbezogene Kurse vorgenommen. Die Einstufung der Schüler\_innen in die jeweiligen Kurse wird halbjährlich überprüft. Bis zur Klassenstufe acht ist die Klassenwiederholung nur auf freiwilliger Basis vorgesehen. Die Gemeinschaftsschulen kommen dem Elternwunsch nach Schaffung einer Schulform entgegen, die einerseits alle allgemein bildenden Schulabschlüsse vorhält und andererseits eine hohe Durchlässigkeit im Hinblick auf höhere Bildungsabschlüsse gewährleistet. (vgl. Saarland o.J.; Saarland 2014a)

## **Gymnasium**

Im Jahr 2001 führt das Saarland das achtjährige Gymnasium als erstes westliches Bundesland ein. Die Verkürzung der Schulzeit soll den gymnasialen Absolventen\_innen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt sichern (vgl. Saarland 2000: 2), führt aber zu einem besonderen Anforderungsprofil für Schüler\_innen: „Das Gymnasium ist die Schulform für Kinder, die erhöhten Ansprüchen gerecht werden.“ (Saarland 2014b: 4). Diese Schulform führt zur allgemeinen Hochschulreife, ihr erfolgreicher Abschluss berechtigt zum Studium an allen bundesdeutschen Universitäten sowie zur Aufnahme berufsbezogener Bildungsgänge (vgl. Saarland 2013b: §3a (5)). Wie die Gemeinschaftsschule vermittelt auch das Gymnasium eine „erweiterte und vertiefte allgemeine Bildung“, allerdings wird die Oberstufe des Gymnasiums als Ort der Vermittlung von mehr Allgemeinbildung und weniger Spezialisierung dargestellt (vgl. Saarland o.J.: 2; Saarland 2012a). Mit dieser Unterscheidung drückt das Saarland ein Verständnis der gymnasialen Bildung aus, welches stark an den Humboldtschen Bildungsbegriff angelehnt ist.

## **Zwischenfazit Saarland**

Obwohl die Bildungsdefinitionen von Gemeinschaftsschule und Gymnasium identisch sind, sind doch die Zugangshürden für die gymnasiale Oberstufe (GOS) für Real-, Gemeinschaftsschüler\_innen und Gesamtschüler\_innen höher als für Gymnasiasten\_innen: Auf die Frage „Wer darf hin?“ (Saarland 2007: 3) werden von den Erstgenannten „entsprechend gute Noten“ gefordert, um zur GOS zugelassen zu werden; Letztgenannte benötigen lediglich die Versetzung in die Klasse 10 (vgl. ebd.). Dennoch werden im saarländischen Schulsystem stark egalitäre Aspekte institutionalisiert. Auf der Homepage des Bildungsservers Saarland wird das Gymnasium als einzelne Schulform nicht vorgestellt, sondern nur die Gemeinschaftsschule und die gymnasiale Oberstufe. Das Saarland schreibt beiden weiterführenden Schularten grundsätzlich dasselbe Bildungsverständnis zu; die gymnasiale Oberstufe jedoch wird über

das zugehörige Bildungsverständnis – mehr Allgemeinbildung, weniger Spezialisierung – herausgehoben. Darüber hinaus verweist die Beibehaltung der Einzel-Schulform Gymnasium auf die Sonderstellung dieser Schulform. Mit kleinen Einschränkungen kann das Schulsystem des Saarlandes dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden.

### **VIII.13 Sachsen**

Sachsen verfügt über ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I, bestehend aus Oberschule und Gymnasium. Die Wahl der weiterführenden Schulform obliegt den Eltern, ist aber an die Empfehlung der abgebenden Grundschule gebunden, welche auf den Noten des Schülers/der Schülerin basiert. (vgl. Sachsen 2013f)

#### **Oberschule**

Die Mittelschule wird im Schuljahr 2013/14 in Oberschule umbenannt. Sie ist in Sachsen die Schule für die Sekundarstufe I und besitzt keine gymnasiale Oberstufe; ihr Bildungsverständnis integriert einen eindeutigen Berufsbezug. Schüler\_innen können an dieser Schulform den Hauptschulabschluss, den qualifizierenden Hauptschulabschluss sowie den Realschulabschluss erwerben. Eine Weiterführung dieses Bildungsganges bis zur allgemeinen Hochschulreife ist an beruflichen Gymnasien möglich, welche die gymnasiale Oberstufe als dreijährigen Bildungsgang anbieten. Sachsen verweist dabei auf den Praxisbezug dieses Bildungsganges. Bezüglich des wahrscheinlich eintretenden Fachkräftemangels in Ausbildungsberufen stellt Sachsen die großen Chancen für Absolventen\_innen der Mittelschule am Arbeitsmarkt heraus. (vgl. Sachsen 2014a)

Darüber hinaus wertet Sachsen den Berufsbezug dieser allgemein bildenden Schulform auf. Die Darstellung einer „Praxiselite“ sowie die Betonung der vielseitigen Chancen berufsbezogener Allgemeinbildung weisen auf eine Hochschätzung dieses Bildungsverständnisses durch die Verantwortlichen hin (vgl. Sachsen 2014b).

#### **Gymnasium**

Das Gymnasium in Sachsen wird ausschließlich achtjährig angeboten. Dieser Bildungsgang wendet sich an „leistungsfähige“ Schüler\_innen und steht in Bezug zur Hochschule sowie zu „anspruchsvollen“ Berufen. Sachsen betont die Profilbildung einzelner Schulen, die ab der achten Klasse in folgenden Bereichen wählbar sind: Sport, Kunst, Gesellschaftswissenschaften, Sprachen und Naturwissenschaften. An Gymnasien kann ausschließlich die allgemeine Hochschulreife erworben werden. (vgl. Sachsen 2013b)

#### **Zwischenfazit Sachsen**

Sachsen unterscheidet zwei Arten allgemeiner Bildung: die eindeutig praxisorientierte der Oberschule und die vertiefte allgemeine Bildung des Gymnasiums (vgl. Sachsen 2014a u. Sachsen SK 2013a: 3). Obwohl Sachsen sich bemüht, beide Bildungsarten als gleichwertig darzustellen, wird für den gymnasialen Bildungsgang ein Arbeitsverhalten vorausgesetzt, das darauf schließen lässt, „...dass der Schüler [!] den Anforderungen des Gymnasiums entsprechen wird“ (Sachsen SK 2012: 2), wobei der Bezug auf die Eigenschaft „leistungsfähig“ nicht auf ein statisches Begabungskonzept, sondern eine erlernbare Kompetenz verweist (vgl. ebd.).

Sachsen gewährt seinen Schülern\_innen strukturell die Möglichkeit, nach der sechsten Klasse der Oberschule eine erneute Bildungsgangempfehlung für das Gymnasium zu bekommen (vgl. Sachsen 2014c). Ein wesentliches Ziel des sächsischen Schulsystems ist die Gewährung gleicher Chancen für alle Schüler und Schülerinnen, den bestmöglichen Schulabschluss zu erreichen. Insbesondere die Weiterentwicklung der Mittelschule zur Oberschule wird als Instrument zur Umsetzung einer höheren Durchlässigkeit des Schulsystems dargestellt (vgl. Sachsen SK 2013b: 3). Wenngleich Gymnasium und Oberschule unterschiedliche Bildungsbegriffe zugrunde liegen, trägt es doch viele egalitäre Züge. Daher kann das Schulsystem in Sachsen eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden.

#### **VIII.14 Sachsen-Anhalt**

Sachsen-Anhalts Schulsystem ist ähnlich dem vieler anderer Bundesländer zweizügig. Die Sekundarschule beinhaltet einen gemeinsamen Bildungsgang für die Sekundarstufe I; die Gesamtschulen für die Sekundarstufen I und II. Lediglich das Gymnasium stellt, wie in allen anderen Bundesländern auch, eine Sonderform dar, indem es als alleinige Schulform von der fünften bis zur zwölften Jahrgangsstufe nur einen Bildungsgang verfolgt. (vgl. Sachsen-Anhalt 2015a)

Die Möglichkeit, auf Antrag Gemeinschaftsschulen einzurichten, wird zwar im Schulgesetz ausgewiesen; diese Schulform scheint aber in der Realität nicht zu existieren (vgl. Sachsen-Anhalt 2015b).

#### **Sekundarschule**

Die Sekundarschule führt die Jugendlichen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Sie ist ähnlich der hessischen Mittelstufenschule strukturiert – zwei abschlussbezogene Bildungsgänge stehen nach Beendigung der Orientierungsphase in Klasse fünf und sechs nebeneinander. Vier Abschlüsse können erreicht werden: der Hauptschulabschluss, der qualifizierte Hauptschulabschluss, der Realschulabschluss sowie der qualifizierte Realschulabschluss. Der qualifizierte Hauptschulabschluss wird durch eine gesonderte Leistungsfeststellung erreicht; der qualifizierte Realschulabschluss durch besonderer Leistungen. Letzterer berechtigt zum Ein-

tritt in die 10. Jahrgangsstufe des gymnasialen Bildungsganges. Der dem Hauptschulabschluss entsprechende Bildungsgang vermittelt „eine grundlegende Allgemeinbildung und schafft solide Grundlagen für eine berufliche Bildung sowie für weiterführende Bildungsgänge.“ (vgl. Sachsen-Anhalt KM 2014b)

### **Gesamtschulen**

Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt führen zu allen Abschlüssen im Sekundarbereich I und II; sie können den gymnasialen Bildungsgang 12- oder 13-jährig ausgestalten. Sie existieren in kooperativer oder integrativer Form, wobei in kooperativer Struktur der abschlussbezogene Klassenverband den schulformübergreifenden Unterricht überwiegen muss. Kooperative Gesamtschulen führen Sekundarschule und Gymnasium organisatorisch und pädagogisch zusammen. Gesamtschulen vermitteln eine allgemeine und berufsorientierte Bildung. Abschlüsse an eine Gesamtschule können die Hochschule, berufliche Bildung oder weiterführende schulische Bildungswege sein. (vgl. Sachsen-Anhalt KM 2014b)

### **Gymnasium**

Das Gymnasium führt zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Wie auch in vielen anderen Bundesländern vermittelt das Gymnasium in Sachsen-Anhalt eine „vertiefte allgemeine Bildung, die befähigt, den Bildungsgang an einer Hochschule fortzusetzen.“ (Sachsen-Anhalt 2014c). Während der gymnasialen Oberstufe erreichen die Schüler\_innen vor der allgemeinen Hochschulreife die übrigen Schulabschlüsse mit der Versetzung in die entsprechende Jahrgangsstufe ohne zusätzliche Prüfungen (vgl. ebd.).

### **Zwischenfazit Sachsen-Anhalt**

Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt ist eher dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen, da einerseits die Konstruktion der gymnasialen Bildung eine Sonderstellung dieser Schulform beinhaltet. Die dort vermittelte allgemeine Bildung wird im Gegensatz zu der von Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen als vertieft beschrieben. Jedoch werden keine besonderen Charakterisierungen der gymnasialen Schülerschaft vorgenommen. Andererseits bestätigt die Möglichkeit, auf dem Gymnasium „en passant“ die Schulabschlüsse der anderen Bildungsgänge zu erwerben, die herausgehobene Stellung der gymnasialen Bildung. Darüber hinaus beinhaltet das landesweite Programm „Schulerfolg sichern! – Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs in Sachsen-Anhalt“ viele Aspekte des korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregimes. So werden bedarfsbezogene Projekte aller Schulformen gefördert, die wiederum sozialpädagogische Hilfen für Schüler\_innen

mit besonderem Förderbedarf vorhalten. Das Augenmerk des Programms liegt auf der individuellen Hilfsbedürftigkeit von Schülern\_innen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH 2014).

### ***VIII.15 Schleswig-Holstein***

Im Jahr 2011 reformiert das Land sein Schulgesetz; das Schulsystem Schleswig-Holsteins ist auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit: Die noch vorhandenen Regionalschulen sollen ab dem Schuljahr 2014/15 in Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden (vgl. Schleswig-Holstein MBW 2014a). Die Änderungen in der Schullandschaft stellt Schleswig-Holstein unter den Aspekten des längeren gemeinsamen Lernens sowie einer besseren individuellen Förderung vor (vgl. Schleswig-Holstein 2015). Im neuen Schulgesetz von 2011 führt Schleswig-Holstein jedoch aus, dass die ausschließliche Festlegung auf Binnendifferenzierung in Gemeinschaftsschulen zugunsten unterschiedlicher Arten der Differenzierung aufgehoben wird (vgl. Schleswig-Holstein 2007: §43 (1)). Der längere gemeinsame Unterricht wird also zugunsten einer innerschulischen Differenzierung wieder aufgegeben.

#### **Gemeinschaftsschule**

Die Gemeinschaftsschulen bietet den Schülern\_innen die Möglichkeit, von der Klasse 5 bis zur Klasse zehn gemeinsam lernen zu können. Dies kann in binnendifferenzierten Lerngruppen oder in leistungsbezogen unterschiedlichen Zweigen geschehen. Häufig verfügen Gemeinschaftsschulen über eine gymnasiale Oberstufe. Wenn dem so ist, können alle allgemein bildenden Schulabschlüsse an der Gemeinschaftsschule erworben werden; die Schüler\_innen müssen dazu an den vorgesehenen Prüfungen teilnehmen. (vgl. Schleswig-Holstein MBW 2014b).

#### **Regionalschule**

Die Regionalschule läuft aus und unterrichtet aktuell nur noch die bereits dort angemeldeten Schüler\_innen. Diese Schulform wird in eine Gemeinschaftsschule überführt. Sie gleicht der Mittelschule/Mittelstufenschule in anderen Bundesländern und bietet ausschließlich die Bildungsgänge der Sekundarstufe I an. Sie vermittelt allgemeine und berufsorientierte Bildung und führt die Schüler\_innen zum Hauptschul- und zum Realschulabschluss. Der Weg dorthin kann binnendifferenziert im abschlussübergreifenden Klassenverband, differenziert in Kursen nach Leistungsvermögen und Neigung oder abschlussbezogen im Klassenverband zurückgelegt werden. Mit dem Erreichen des qualifizierten Hauptschulabschlusses wird die Berechnung

gung zum Besuch der 10. Klasse der Regionalschule, mit dem qualifizierten Realschulabschluss wird die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erteilt.<sup>21</sup> (vgl. Schleswig-Holstein 2014c)

## **Gymnasium**

Das Gymnasium in Schleswig-Holstein zeichnet sich durch eine große Vielfalt in Bezug auf ihre thematische Schwerpunktsetzung aus.<sup>22</sup> Der gymnasiale Bildung führt zum Abitur in entweder neun oder acht Jahren und vermittelt eine vertiefte allgemeine Bildung (vgl. Schleswig-Holstein 2014e). Mit dem erfolgreichen Absolvieren der Qualifikationsstufe I in der gymnasialen Oberstufe erwerben die Schüler\_innen den schulischen Teil der Fachhochschulreife, Hauptschul- und Mittlerer Schulabschluss werden mit der Versetzung in die jeweilige Jahrgangsstufe erworben (vgl. Schleswig-Holstein 2007: § 44 (2)).

Schleswig-Holstein weist für das Gymnasium eine curriculare Umsetzung schulischer Berufsorientierung nach. Feste Bestandteile sind Girls'- und Boys' Day, ein Besuch im Berufsinformationszentrum, Betriebspraktika sowie Studienorientierung und Besuche in Hochschulen (vg. Schleswig-Holstein MBW 2014d).

## **Zwischenfazit Schleswig-Holstein**

Schleswig-Holstein spricht dem Gymnasium keinen Sonderstatus hinsichtlich seiner Bildungsvermittlung sowie seiner Schülerschaft zu. Im Gegenteil betont dieses Bundesland die Vorteile längeren gemeinsamen Lernens im Verbund mit individueller Förderung. Dennoch hat es für die Gemeinschaftsschule den verpflichtenden gemeinsamen Unterricht wieder abgeschafft – diese Konzeption kann nun der einer herkömmlichen Gesamtschule sehr ähnlich werden. Auch die für alle Schulformen, inklusive dem Gymnasium verpflichtende Orientierungsstufe, um diese Zeit durchlässiger zu gestalten, deutet auf ein stark egalitäres Bildungsverständnis hin. Dennoch stehen auch dem schleswig-holsteinischen Gymnasium Sonder-

---

<sup>21</sup> Der qualifizierte Hauptschulabschluss sowie der qualifizierte Realschulabschluss werden erteilt bei einem Gesamtnotendurchschnitt von mindestens 2,4 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, kein Fach mit „Ungenügend“ bewertet wird und der Gesamtnotendurchschnitt mindestens 3,0 beträgt (vgl. Schleswig-Holstein 2012d)

<sup>22</sup> Schleswig-Holstein bietet folgende Schwerpunkte an Gymnasien an: Gymnasien mit altsprachlichem Zweig, Gymnasien mit einem Französisch-Zweig, Gymnasien mit einem Musikzweig, Gymnasien mit bilinguaalem Unterricht, Gymnasien mit einem naturwissenschaftlichen Zweig (vgl. Schleswig-Holstein 2012f)



rechte zu: Allein an dieser Schulform ist am Ende der Mittelstufe nicht ein besonderer Notendurchschnitt notwendig, um in die gymnasiale Oberstufe versetzt zu werden; die einfache Versetzung reicht aus. Diese Regelung findet sich in allen Bundesländern. Dennoch kann Schleswig-Holsteins Schulsystem eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden.

### **VIII. 16 Thüringen**

Auch Thüringen hat in den letzten Jahren sein Schulsystem reformiert und im Schuljahr 2011/12 seiner Schullandschaft die Gemeinschaftsschule hinzugefügt. Als weiterführende Schulen bietet Thüringen nun die Gemeinschaftsschule und die Regelschule für die Sekundarstufe I, das Gymnasium sowie die Gesamtschule für die Sekundarstufe II an. Auch Gemeinschaftsschulen können eine gymnasiale Oberstufe anbieten. (vgl. Thüringen MBWK 2013a)

#### **Regelschule**

Die Regelschule ist die Schule für die Sekundarstufe I. Sie beginnt mit gemeinsamem Unterricht in den Klassen 5 und 6 und ist in integrativer oder additiver Form fortzuführen. Die Entscheidung über die Art der Regelschule fällt die Schulkonferenz. Thüringen favorisiert jedoch die integrative Form, in welcher die Ursprungsklassen beibehalten werden und durch differenzierte Kurse in bestimmten Fächern ergänzt werden. Die Regelschule ist das Kernstück des thüringischen Schulwesens. Sie vermittelt eine solide Allgemeinbildung und führt zum Haupt- und/oder Realschulabschluss. Die vermittelte Bildung soll den Schülern\_innen Orientierung für Leben und Beruf vermitteln. (vgl. Thüringen 2012a)

#### **Gemeinschaftsschule**

In der Gemeinschaftsschule lernen die Schüler und Schülerinnen mindestens bis zur achten Klasse gemeinsam. In dieser Schulform wird auf Versetzungen bis zum Ende der siebten Klasse verzichtet. Leistungsdifferenzierung erfolgt im Klassenverband; es wird eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung vermittelt, nachdem in den Klassenstufen 1-4 Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten vermittelt wurden. Gemeinschaftsschulen bieten entweder die Abschlüsse der Sekundarstufe I an oder verfügen ebenfalls über eine gymnasiale Oberstufe, die zum Abitur in 12 Jahren führt. (vgl. Thüringen MBWK 2012b)

#### **Gymnasium**

Der Übertritt aus der Grundschule in das Gymnasium stellt sich in Thüringen unklar dar. Das Schulgesetz legt im § 7 (2) fest, dass Voraussetzung für den Übertritt ins Gymnasium eine bestandene Aufnahmeprüfung sei. Diese besteht aus einem Tag Probeunterricht; das Nicht-Bestehen erfolgt, „...wenn sie ergibt, dass der Schüler [!] für den Besuch des Gymnasiums

offensichtlich ungeeignet ist.“ (Thüringen MBWK 2010: § 7 (2)). Für die Einstufung „offensichtlich ungeeignet“ werden keine Kriterien genannt, verantwortliche Personen werden ebenfalls nicht ausgewiesen. Mittels einer „pädagogischen Prognose“ zur Beurteilung der Befähigung und Leistung eines Schülers [!] wird festgestellt, ob eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des Gymnasiums erwartet werden kann. Diese Aufnahmeprüfung entfällt, „...wenn bei einem Schüler [!] aufgrund des Erreichens bestimmter Leistungsvoraussetzungen in einzelnen Fächern oder des Vorliegens einer auf seinen bisherigen Leistungen, seinem Leistungsvermögen und seiner Leistungsbereitschaft beruhenden Empfehlung für den Bildungsweg des Gymnasiums eine erfolgreiche Mitarbeit am Gymnasium erwartet werden kann.“ (ebd.). Das Gymnasium vermittelt eine vertiefte allgemeine Bildung, sein Ziel ist das Erlangen der Hochschulreife. Der gymnasiale Bildungsgang in Thüringen dauert 12 Jahre, ebenso die Bildungsgänge an Gemeinschaftsschulen. Lediglich Gesamtschulen haben die Möglichkeit, den 13jährigen Bildungsgang bis zum Abitur anzubieten. (vgl. Thüringen MBWK 2012c)

Dem Gymnasium wird im Gegensatz zu allen anderen Schulformen eine sehr fundierte und breite Vermittlung von Wissen und Bildung zugeschrieben. Der Hochschulbezug des Gymnasiums ist eindeutig, wenngleich auch die Möglichkeit der Vorbereitung auf eine „sonstige berufliche Ausbildung“ (Thüringen MBWK 2012d) besteht.

Thüringen beschreibt die gymnasiale Bildung als gekennzeichnet durch einen hohen Grad an theoretischem, praktischem und abstraktem Wissen sowie die Vermittlung der Grundlagen wissenschaftlicher Arbeitsmethoden. (vgl. Thüringen 2012d)

Ihr Ziel ist das Erlernen zielgerichteten und selbstständigen Lernens, die Vermittlung hoher kommunikativer Kompetenz sowie die Ausbildung eigenständiger und verantwortungsbewusster Werte. Im Rahmen dieser Bildung werden folgende Kompetenzen vermittelt (vgl. Thüringen 2012d):

- das Erlernen der Arbeitstechniken der Informationsbeschaffung,
- das selbständige Auffinden, Formulieren und Lösen von Problemen,
- das Einordnen von Informationen in größere Zusammenhänge,
- das Erkennen und Anwenden fachspezifischer und fachübergreifender Methoden,
- die argumentative und abwägende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen und
- die Formulierung von Werturteilen.

Mit dem Erlangen der Hochschulreife bescheinigt Thüringen den Schülern [!] gute Lernkompetenzen hinsichtlich wissenschaftlichen Arbeitens sowie selbstständigen Lernens und „...eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung mit hoher Sozial- und Selbstkompetenz“ (Thüringen 2012d).

Absolventen\_innen des thüringischen Gymnasiums erlernen mittels der gymnasialen Bildung „eine dynamische Arbeitshaltung, eine hohe Belastbarkeit und die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden“ (Thüringen 2012d).

### ***Zwischenfazit Thüringen***

Thüringen vertritt ein deutlich abgestuftes Bildungsverständnis. Ausschließlich für das Gymnasium und für keine der anderen weiterführenden Schulformen wird ein detailliertes Bildungsverständnis dargestellt. Die Gemeinschaftsschulen vermitteln abschlussbezogen unterschiedliche Arten der Bildung (vgl. Thüringen 2012b), die Regelschule vermittelt eine solide Allgemeinbildung (vgl. Thüringen 2012a). Thüringen ist somit eines der Bundesländer, deren Bildungsverständnis stark hierarchisch ist und sich direkt auf die Schulformen im gegliederten Schulsystem bezieht. Das thüringische Schulsystem kann daher dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zugeordnet werden.

### ***VIII. 17 Zwischenfazit***

Der Vergleich der Bildungssysteme der deutschen Bundesländer ergibt ein uneindeutiges Bild für die BRD.<sup>23</sup> Neun Schulsysteme lassen sich anhand der eingangs dargestellten Kriterien eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuordnen; diese sind Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Sechs neigen eher dem korporatistisch-statischen Regime zu, diese sind Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Das hamburgische Schulsystem lässt sich anhand der dargestellten Kriterien und der zu Rate gezogenen Quellen nicht einem Regime zuordnen.

Der Erhalt der Schulform Gymnasium als besondere Bildungsinstitution, meist versehen mit einem gesellschaftlich hoch angesehenen Bildungsverständnis, findet sich hingegen in allen Bundesländern. Jedoch unterscheidet sich die Perspektive auf diese Schulform im innerdeutschen Vergleich. Einige Schulsysteme, beispielsweise Berlin und Schleswig-Holstein, schreiben dem Gymnasium keine herausgehobene Bildungsfunktion; hier stellt es lediglich einen

---

<sup>23</sup> Eine tabellarische Darstellung des Vergleichs der bundeslandspezifischen Schulsysteme findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

schnelleren und vorgezeichneten Weg zur allgemeinen Hochschulreife dar. Andere wiederum, beispielsweise Bayern und Hessen, etikettieren diese Schulform als die Bildungsinstitution für besondere Schüler\_innen. Die Etikettierung der gymnasialen Schülerschaft verweist ebenfalls auch die unterschiedliche Zuordnung der Bundesländer zu den unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Regimes. Werden ein statischer Begabungsbegriff zu Grunde gelegt und/oder Voraussetzungen für den Gymnasialbesuch benannt, die in der Persönlichkeit der Schüler\_innen liegen, werden Gymnasiasten\_innen als eine Gruppe konstituiert, die bereits vor dem Besuch dieser Schulform über die notwendigen, gesellschaftlich besonders angesehenen Kompetenzen für ein erfolgreiches Erreichen der allgemeinen Hochschulreife verfügt. Diese Etikettierung verweist auf die zentrale Funktion des korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregimes, die Beibehaltung von Statusdifferenzen. Da die Voraussetzung von beispielsweise Wissbegierde und Sprachgewandtheit (vgl. BSUK 2013g) auf Eigenschaften rekurriert, die insbesondere im Elternhaus angelegt und unterstützt werden, stellt sich dieses Vorgehen als strukturelle Beibehaltung sozialer Ungerechtigkeit im Zugang zur höheren Bildung dar. Die dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatsregime zuzuordnenden Bildungssysteme legen demgegenüber großen Wert auf die Durchlässigkeit ihres Schulsystems und weisen ein egalitäres Verständnis in Bezug auf Bildung auf. Voraussetzungen für den Gymnasialbesuch werden in diesen Bundesländern nicht als statische Begabungen oder Persönlichkeitseigenschaften dargestellt, sondern als erlernbare Kompetenzen, für deren Anlage und Förderung das Schulsystem zumindest mitverantwortlich ist.

Allgemeine Bildung, welche am Gymnasium oder im gymnasialen Zweig der Gesamt-/Gemeinschafts- oder Oberschule vermittelt wird, ist untrennbar mit (hoher) gesellschaftlicher Anerkennung verbunden. Allgemeine Bildung am Gymnasium stellt einen Tür-Öffner in die Welt der (absoluten) Wahlfreiheit bezüglich beruflicher oder akademischer Ausbildung dar; die allgemeine Bildung an der Hauptschule stellt die absolute Notwendigkeit dar. Deshalb sind zwar beide allgemeinen Bildungen brauchbar, aber die eine pflegt den Habitus des Notwendigen, die andere den des Sich-Selbst-Erschaffens über frei gewählte berufliche Wege. In allen Bundesländern spiegelt das gymnasiale Bildungsverständnis das für die BRD hegemoniale wider. Hingegen allgemeine Bildung, welche an Haupt- und Realschulen vermittelt wird, beinhaltet einen starken Aspekt ökonomischer Brauchbarkeit im Hinblick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und widerspricht von daher dem hegemonialen Bildungsbegriff.

Die Realschule nimmt als Schwellenschule in dieser Zuordnung eine „Mittelposition“ ein, da sie sowohl für den Weg zur Hochschule als auch für den fast sicheren Einstieg in eine Berufsausbildung vorbereitet. Realschulbildung ist allgemeine, aber auch meistens brauchbare Bildung. Sie ist allerdings nicht um ihrer selbst willen anerkannt, sondern lediglich als Vorstufe für die weitere Lebensplanung. Für viele Jugendliche bereitet der Mittlere Abschluss den Weg

in die allgemeine Bildung der Sekundarstufe II (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 96f).

Ein wesentliches Kriterium für die Zuordnung der Schulsysteme zu den entsprechenden wohlfahrtsstaatlichen Regimes ist die zugrunde liegende Auffassung von Begabung ihrer Schüler und Schülerinnen. Begabung im korporatistisch-statischen Schulsystem wirkt als Zuweisungskriterium für Kinder an eine bestimmte Schulform:

„Unter Begabung wird das nicht direkt beobachtbare Leistungsvermögen einer Person verstanden. Dabei wird der Begriff der Begabung nur für solche Inhaltsbereiche verwendet, die sich auf eine innerhalb einer Kultur wertgeschätzte Leistung beziehen. Im multifaktoriellen Erklärungsmodell von Schulerfolg fungiert die kognitive Begabung als eine Hauptdeterminante. Damit ist das Konzept der Begabung eine beträchtliche effektive Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Schülern [!] Die Bedeutung des Konzepts der Begabung zeigt sich in Bildungssystemen unter anderem darin, dass Personen in Abhängigkeit von der ihnen unterstellten Begabung Zugang zu bestimmten Bildungswegen (sog. begabungsgerechte Schulformen; Begabtenauslese für Berufsausbildungen oder Studienfächer) eröffnet oder verwehrt wird.“ (Dickhäuser 2011: 98)

Jedoch bedeutet die Verwendung eines Begabungsbegriffs nicht automatisch einen Glauben an nicht veränderbare Persönlichkeits- oder Kognitionsstrukturen. Begabung als pädagogisches Konzept weist sowohl einen statischen als auch einen dynamischen Anteil auf. Das dynamische Begabungsverständnis verweist auf Lernprozesse, die gleichzeitig Begabung entwickeln sollen sowie auf Begabung gründen (vgl. ebd.). In der Beurteilung von Schülern\_innen stellt Begabung einen eher alltagsprachlich verwendeten Begriff dar, welcher in Alltagstheorien pädagogisch tätiger Personen wirksam wird. Wesentlich in der Wirksamwerdung des Begabungsbegriffs ist die persönliche Wahrnehmung von Begabung. Wird sie eher als veränder- und entwickelbar wahrgenommen, resultiert ein eher förderndes und leistungsorientiertes Verhalten, wird Begabung eher als gegeben und unveränderbar wahrgenommen, bleibt das Unterrichtsverhalten der Lehrperson eher statisch. (vgl. a. a. O.: 100).

„Veränderbarkeitstheoretiker [!] tendieren im Vergleich zu Stabilitätstheoretikern [!] dazu, die Ursachen von Leistungen für eher kontrollierbar zu halten, was sich günstig auf das nachfolgende Leistungsverhalten der ihnen anvertrauten Menschen auswirken kann.“ (ebd.)

Diejenigen Schulsysteme, welche eher dem korporatistisch-statischen Wohlfahrtsregime zuzurechnen sind, legen eine Auffassung von differenzierter Begabung unter den Schülern\_innen der Gliederung ihres Schulsystems zugrunde. Diese Bildungssysteme sind darauf ausgerichtet, unterschiedlich begabten und daraus resultierend unterschiedlich leistungsfähigen Schülern\_innen der jeweils passenden Schulform zuzuordnen und sie auf diesem Wege bestmöglich zu fördern. Bayern beispielsweise geht von einem „...kind- und begabungsgerechte[n] Übergangsverfahren“ (BSUK 2013c) aus, welches jedem Kind die bestmögliche Förderung an

einer dazu eingerichteten Schulform zuweist, die baden-württembergische Werkrealschule fördert in besonderem Maße praktische Begabungen (vgl. MKJS 2013a). Hessens Gymnasium wendet sich an „...intellektuell begabte, leistungsfähige und –willige Schülerinnen und Schüler ...“ (HKM 2014f). Niedersachsen hat sein Schulsystem begabungsgerecht gegliedert (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 5), Thüringen rät den Eltern, sich bei der Wahl der weiterführenden Schule an den Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen des Kindes zu orientieren, um so die bestmögliche Förderung auf der passenden Schule zu finden (vgl. MBWK 2013c: 3). Schulsysteme, die eher dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen sind, gehen nicht von einer besonderen „Begabungsvoraussetzung“ für bestimmte Schulformen aus, sondern nehmen alle Schulen in die Pflicht, die „Begabungsentwicklung“ zu fördern. Diese Bildungssysteme sind meistens zweigliedrig, wie beispielsweise das Berlinerische oder Brandenburgische und schreiben dem Gymnasium keine bildungsbezogene Sonderstellung zu. Für besonders begabte Schüler\_innen werden in diesen Bundesländern Ausnahmen von der „normalen“ Gymnasialaufbahn eingeräumt: So richtet Berlin spezielle Angebote am Gymnasium ein (vgl. SVBWF 2013c), Brandenburg verfügt über „Leistungs- und Begabungsklassen zu Beginn des gymnasialen Bildungsgangs (vgl. MBS 2013b). Berlin fördert durch jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule besondere Begabungen, indem die Möglichkeit des „Überspringens“ der zweiten Grundschulklasse besteht (vgl. SVBWF 2013l). Obwohl auch hier von einem statischen Begabungsverständnis ausgegangen wird, gilt dieses Etikett nicht einer Schulform in Gänze, sondern einzelnen Kinder, für die spezielle Angebote existieren. Die Gymnasien der eher sozialdemokratischen Schulsysteme haben erlernbare Voraussetzungen (vgl. z. B. SVBWF 2013c: 16; Schleswig-Holstein MBW 2014e), die Gymnasien der eher korporatistisch-statischen Systeme setzen statische Persönlichkeitseigenschaften voraus (vgl. BSUK 2012c: 8). Erstere gewähren keine „bessere“ Bildung als die anderen Schulen, letztere bilden die Persönlichkeit ihrer Schüler zu verantwortungsbewussten, beruflich tüchtigen Individuen – im Gegensatz zu den anderen Schulen (vgl. z. B. HKM o.J.: 2; BSUK 2012c: 1).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen den eher sozialdemokratischen und den eher korporatistisch-statischen Schulsystemen liegt in der Wahrnehmung längerer gemeinsamer Lernzeiten. Während das bayerische Schulsystem die stärkste Gliederung aufweist – das gesamte, flächengrößte Bundesland verfügt über fünf Gesamtschulen (vgl. BSUK 2013b) –, setzt sich die integrierte Sekundarschule des zweigliedrigen Berliner Schulsystems das Ausschöpfen des Bestmöglichen und das Erreichen des bestmöglichen Abschlusses zum Ziel (vgl. SVBWF 2013c: 12). Die Eröffnung von Möglichkeiten über das bereits mitgebrachte Maß hinaus findet sich im Berliner Modell wieder; das Bayerische bleibt an einem statischen Begabungsbegriff haften.

Darüber hinaus unterscheidet die Perspektive auf Chancengleichheit die vorgestellten Schulsysteme. Stellen die eher sozialdemokratischen eine höhere Chancengerechtigkeit über eine längere gemeinsame Lernzeit her (vgl. z. B. SVBWF 2013b; BSB Hamburg 2013e; Mecklenburg-Vorpommern 2012c), sehen die eher korporatistisch-statischen Systeme Bildungsgerechtigkeit verwirklicht, wenn Schülern\_innen das jeweils passende Angebot in Form einer spezialisierten Schulform zur Verfügung steht. Auf diese Weise, so das zugrunde liegende Verständnis, erlangt jedes Kind die bestmögliche Förderung (vgl. z. B. BSUK 2012e: 6). Chancengerechtigkeit wird in diesem Konzept nicht schulformübergreifend, sondern schulformbezogen definiert.

Eher Sozialdemokratische Schulsysteme nehmen sich sozialer Ungleichheit an, indem sie versuchen, durch eine hohe Durchlässigkeit und längere gemeinsame Lernzeiten soziale Ungerechtigkeit in Bezug auf Bildungschancen zu verringern. Eher korporatistische Schulsysteme nehmen soziale Ungleichheit als gegeben hin und verstehen die entsprechend ungleiche Verteilung von Schülern\_innen auf „passende“ Schulformen nicht als Ungerechtigkeit. In diesem Verständnis stellt es eher eine Ungerechtigkeit dar, wenn begabte Schüler\_innen durch weniger Begabte in ihren Lernprozessen behindert würden. Indem die individuelle Förderung und auch die Durchlässigkeit der Schulsysteme gewährleistet wird, haben diese Schulsysteme ihr Soll an der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erfüllt.

Ähnliches gilt für die Umsetzung inklusiven Unterrichts: Während sozialdemokratische Schulsysteme Rechtsansprüche für inklusive Beschulung schaffen und die Umsetzung schulformunabhängig begonnen wird (vgl. z. B. für Bremen SBW 2013h), nehmen die korporatistisch-statischen Schulsysteme den Weg der Einzelfallentscheidung und des tastenden Probierens (vgl. z. B. für Hessen HSM 2012). Strukturelle Reformen sind in diesen Bundesländern in Bezug auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts (noch) nicht vorhanden.

Schulsysteme, welchen nicht ein statisches Menschen- und schulformbezogenes differentes Begabungsverständnis zugrundeliegt, vermitteln durch die offene Herangehensweise an Schüler\_innen eher das Ideal der personenzentrierten Lehrkraft. Vor allem aber sind sie ein wesentlicher Teil der Gewährung von vertikaler Mobilität und damit Bestandteil einer höheren Teilhabegerechtigkeit.

Das folgende Kapitel widmet sich nun dem Übergangssystem als einem Bereich, der sich um die Teilhabe so genannter benachteiligter Jugendlicher an beruflicher Ausbildung bemüht. Es stellt gleichzeitig die Hinführung zur Interviewstudie dar, die 20 jugendliche Teilnehmende der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ befragt hat und deren Auswertung im letzten Teil der vorliegenden Arbeit ausgeführt wird.

## IX „Benachteiligtenförderung“ im Übergangssystem

Das so genannte Übergangssystem (vgl. Münk 2008b: 31), welches im vorliegenden Kapitel umrissen werden soll, ist auch aufgrund seiner starken Expansion in den Jahren 1995 bis heute mittlerweile regulärer Bestandteil des Systems der beruflichen Bildung in Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 98; BMBF 2005: 8; Baethge 2008: 53). Obwohl die Neuzugänge ins Übergangssystem im Jahr 2011 erstmals unter die 300.000er-Grenze gefallen sind, münden noch immer mehr als ein Viertel aller Neuzugänge im Berufsbildungssystem dort ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 98). Insbesondere Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und hier wiederum besonders diejenigen mit Migrationshintergrund sind nach wie vor von schwierigen Übergangsverläufen in Berufsausbildung betroffen (vgl. a. a. O.: 118). Der prozentuale Anteil der Jugendlichen, welche nicht direkt in eine voll qualifizierende Ausbildung einmünden, sondern in eine Maßnahme des Übergangsbereichs, ändert sich im Jahr 2013 verglichen mit den beiden Vorjahren nur wenig (vgl. a. a. O.: 98), obwohl die absoluten Einmündungszahlen gesunken sind. Im Jahr 2013 mündeten 277596<sup>24</sup> junge Menschen in Maßnahmen des Übergangssystems ein, im Jahr 2011, im Jahr 2011 303058<sup>25</sup> (vgl. BIBB 2014: 233). Zwar beeinflusst der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen weite Teile der Bevölkerung, aber eine annähernd konstante Gruppe junger Menschen bleibt von diesem Trend ausgeschlossen. Für die erste Schwelle scheinen diese Jugendlichen nur unzureichend gerüstet – sie erhalten das Etikett „benachteiligt“ und münden nach erfolgloser Ausbildungsplatzsuche ins Übergangssystem ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 6). Dessen Maßnahmen halten sowohl die Möglichkeit der Verbesserung des bisher erreichten Schulabschlusses als auch berufsvorbereitende sowie –orientierende Angebote vor. An der ersten Schwelle wird Bildungsbenachteiligung durch die nicht erreichte berufliche Ausbildung also manifest (vgl. a. a. O.: 118) – die Angebote des Übergangssystems versuchen, dieser Benachteiligung entgegenzuwirken.

Benachteiligtenförderung findet demnach **auch** im Übergangssystem statt, welches der beruflichen Integration seiner Teilnehmenden dienen soll (vgl. Beicht 2009: 3). Andere Maßnahmen zur Integration benachteiligter Jugendlicher in bestimmte gesellschaftliche Bereiche, wie z. b. Jugendsozialarbeit, werden in der vorliegenden Arbeit nur in Bezug auf die historische Ent-

---

<sup>24</sup> Berechnung: 19970 Einmündungen in ein kooperatives BGJ und 257626 Einmündungen in andere Maßnahmen des Übergangsbereichs addiert (vgl. BIBB 2014: 233)

<sup>25</sup> Hier erfolgte die gleiche Berechnung wie zuvor.



wicklung des Übergangssystems erläutert. Eine vertiefte Beschäftigung ist aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit an dieser Stelle nicht möglich; der Fokus der Untersuchung liegt auf der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) der Agentur für Arbeit.

### ***IX.1 Kategorisierungen der Benachteiligungen nach BMBF***

Laut BMBF ergeben sich Benachteiligungen aus „...einem negativen Zusammenwirken von **äußeren Rahmenbedingungen** und **individuellen Voraussetzungen**.“ (BMBF 2005: 12 [Herv. i. Orig., d. Verf.]).

Als äußere Rahmenbedingungen definiert das BMBF:

1. Die Voraussetzungen des regionalen Arbeitsmarktes
2. Das allgemein bildende Schulsystem
3. Abstimmungsprobleme im Übergang

(vgl. BMBF 2005: 12ff)

#### **Voraussetzungen des regionalen Arbeitsmarktes**

Dieses Kriterium beschreibt sowohl die Angebots- und Nachfragesituation am regionalen Ausbildungsmarkt als auch die in den letzten Jahrzehnten erhöhten Qualifikationsanforderungen an Ausbildungsstellenbewerber/innen. Regional werden Zugänge zu bestimmten Arbeitsmarktsegmenten begünstigt oder erschwert (vgl. BMBF 2005: 12). Die Segmentierung des Arbeits- und Ausbildungsmarktes wirkt sich nicht nur regional unterschiedlich aus, sondern ebenso in Bezug auf geschlechtlich codierte Berufe: „So gelingt (jungen) Frauen meist nur der Zugang zu einer begrenzten Anzahl von Berufen und Positionen bzw. zu bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes.“ (BMBF 2005: 12).

Zur regionalen Benachteiligung kommt für die geburtenstarken Jahrgänge eine erhöhte Konkurrenz um vorhandene Ausbildungsplätze hinzu. Diese verschärft den Verdrängungswettbewerb (vgl. BMBF 2005: 12). Der Mechanismus der zunehmenden Verdrängung benachteiligter Jugendlicher im Wettbewerb um vorhandene Ausbildungsplätze rückt laut Solga den Begriff des relativen Kompetenzniveaus in den Fokus der Argumentation: Die Verschärfung des Wettbewerbs durch erhöhte Qualifikationsanforderungen an Ausbildungsplatzbewerber/innen führt zum verstärkten Ausschluss gering qualifizierter Jugendlicher vom Ausbildungsmarkt: Je höher die Zahl nachfragender Jugendlicher das Angebot an Ausbildungsplätzen übersteigt, umso schlechtere Chancen haben Jugendliche mit einem gering qualifizierenden oder ohne Schulabschluss – selbst wenn sie sich für Ausbildungsstellen mit niedrigem Anforderungsniveau bewerben und noch vor einigen Jahren eine Chance auf den Erhalt dieser Ausbildungsstellen gehabt hätten (vgl. Solga 2008: 8). Ähnliches dokumentiert die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010. Mit der in den letzten drei Jahrzehnten sehr starken Vergrößerung der Gruppen

von Schüler/innen, die die Hochschulreife oder einen mittleren Schulabschluss erreichen, trage das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland mit seiner frühen Schaffung leistungshomogener Lerngruppen zu einer weiteren Chancenschlechterung an Haupt- und Förderschulen bei. Gleichzeitig würde auf diese Weise das Gesamtniveau der Bildungsqualität abgesenkt (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 73). Solga fordert vor dem Hintergrund der verstärkten Verdrängung niedrig qualifizierter Jugendlicher in konjunkturell schwachen Zeiten, nicht das absolute Kompetenzniveau zu betrachten, wenn Benachteiligung definiert werden solle, sondern das relative. Für Kompetenzfeststellungsverfahren aber, die individuell prüfen, sei das relative – also der Einbezug struktureller Benachteiligung – nicht abzubilden (vgl. Solga 2008: 8).

Auch vor dem Hintergrund des aktuell guten Angebots an Ausbildungsplätzen bleibt die Verdrängung der Jugendlichen mit niedriger schulischer Vorbildung bestehen, auch wenn sich die Einmündungsquoten Jugendlicher mit maximal Hauptschulabschluss in das Übergangssystem ein wenig verringert haben. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 99).

### **Allgemein bildendes Schulsystem**

Neben arbeitsmarktbezogenen Faktoren definiert das BMBF schulbezogene Kriterien, die zu den strukturellen Bedingungen für Benachteiligung zu rechnen sind. Allgemein bildende Schulen, die nicht „[...] in ausreichendem Maße in der Lage sind, ihren **Bildungs- und Erziehungsauftrag** bei den Jugendlichen zu erfüllen.“ (BMBF 2005: 12f; [Herv. i. Orig., d. Verf.]), tragen zur Produktion benachteiligender (Lern-)Umstände bei (vgl. ebd.). In dieser Argumentation geschieht eine Individualisierung struktureller Benachteiligung im Hinblick auf die einzelne Schule. Nicht die systematische Benachteiligung durch die Struktur der deutschen Bildungslandschaft wird hervorgehoben, sondern die Unzulänglichkeit der Einzel-Schule. Die PISA-Erhebungen hingegen verweisen auf strukturelle Benachteiligung durch die Schule: Der Unterschied zweier Schüler/innen mit vergleichbarem sozio-ökonomischem Hintergrund beträgt 50 Punkte – in Lernzeit ausgedrückt ein Jahr –, sobald eine(r) eine Schule mit durchschnittlichem sozialen Umfeld besucht und der/die andere eine Schule mit privilegiertem sozialen Umfeld (vgl. OECD 2010: 13).

Das BMBF betrachtet in seiner schulbezogenen Argumentation pädagogische Konzepte und den durchgeführten Unterricht, welche oft nicht auf benachteiligte Jugendliche zugeschnitten seien:

„Auf besonderen Förder- und Hilfebedarf Jugendlicher – wegen unzureichender Sprachvoraussetzungen, häuslicher Probleme oder individueller sozialer Problemlagen – ist die Schulpädagogik in aller Regel nicht eingestellt.“ (BMBF (Hrsg.) 2005: 13; [Herv. i. Orig., d. Verf.])

In dieser Argumentation tritt die Interaktion struktureller und individueller Benachteiligungen deutlich hervor. Letztere beschreibt das BMBF als „[...] **Risikofaktoren** oder Variablen, die aber nicht zwangsläufig dazu führen müssen, dass junge Menschen arbeitslos werden.“ (BMBF 2005: 14; [Herv. i. Orig., d. Verf.]). Das Hinzukommen struktureller Benachteiligungen erhöht die Wahrscheinlichkeit, die erste Schwelle nicht erfolgreich zu bewältigen. Das Benachteiligungskonzept des BMBF setzt voraus, dass Personen Benachteiligungen in sich tragen, die dann strukturell – im eben zitierten Fall von der allgemein bildenden Schule – nicht adäquat aufgenommen und bearbeitet werden können.

### **Abstimmungsprobleme im Übergang**

Die Übergangsproblematik aufgrund fehlender Koordination an der ersten Schwelle wird verschärft durch eine spät einsetzende schulische Berufsorientierung, durch eine Konzeptlosigkeit derselben und durch eine Nichtbeteiligung der abgebenden Schule an übergangsbezogenen Netzwerken oder Kooperationen (vgl. BMBF 2005: 14). Diese Argumentation wird gestützt durch eine Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2011 des Deutschen Industrie- und Handelskammertages:

„Die Hälfte der Ausbildungsunternehmen, die Ausbildungshemmnisse angeben, sieht diese vor allem darin, dass Schulabgänger unklare Berufsvorstellungen mitbringen.“ (DIHK (Hrsg.) 2011: 33)

Die Bearbeitung des Übergangs von der Schule in den Beruf im regionalen Übergangsmanagement ist eine der zentralen Forderungen im BQF-Programm. Sie wird aktuell in verschiedenen Bundesländern mit einer landesweiten Strategie umgesetzt (vgl. z. B. MAIS NRW 2013; „Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2010 – 2014“ 2013).

Über die strukturellen Benachteiligungen hinaus definiert das BMBF als individuelle Voraussetzungen:

1. Soziale Herkunft
2. Schulische Vorbildung
3. Geschlecht
4. Nationalität/Herkunft

(vgl. BMBF 2005: 14ff)

### **Soziale Herkunft**

Das Kriterium soziale Herkunft bezieht sich vordringlich auf die unterdurchschnittliche berufliche Stellung der Eltern der zu definierenden Jugendlichen (vgl. BMBF 2005: 14). Zwei Szenarien werden dargestellt: einerseits eine „Vererbung“ des Status‘ des Ungelerntseins (vgl. ebd.), andererseits die Verunmöglichung der Fortführung des Berufs des Vaters (beispielsweise als Bergmann oder Landwirt) (vgl. BMBF 2005: 15). Problematisch ist in diesen Herkunftsfamilien sowohl die vermehrte Zuweisung der Kinder zu Schulen, die niedrigere Abschlüsse bereitstellen, als auch die geringe elterliche Einflussnahme auf den Berufswahlprozess der Jugendlichen – sei es, weil sie selbst keine Erfahrung mit beruflicher Bildung haben oder weil sie einen Beruf ausüben, der heutzutage in einer „Sackgasse“ endet (vgl. ebd.). Hinzu kommen oft vielfältige Problemlagen, die zwar nicht ausschließlich sozial benachteiligte Familien kennzeichnen, die aber in diesem Umfeld zu weiteren Hindernissen in der Bildungs- und Berufsbiografie der Jugendlichen führen können:

„Familiäre Konflikte oder der Verlust eines Elternteils, Arbeitslosigkeit, Gewalt, Sucht- und/oder Kriminalitätserfahrungen stellen ausgesprochen ungünstige Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche dar.“ (BMBF 2005: 15).

Die Kombination schlechter Ausgangsbedingungen und dem habituellen Ausdruck der sozialen Herkunft in Sprache, Normen, Verhaltensweisen, Lebensstil, Wohnort und Bildungsweg beeinflusst einerseits die berufliche Orientierung der Jugendlichen und andererseits ihre Einstellungschancen im Bewerbungsprozess um Ausbildungsstellen (vgl. BMBF 2005: 15).

### **Schulische Vorbildung**

Mit dem Erreichen eines allgemein bildenden Schulabschlusses stehen den Jugendlichen Türen in weiterführende schulische Bildungswege oder die berufliche Ausbildung offen. Die Auswahlmöglichkeiten reduzieren sich in Abhängigkeit der Qualität des erreichten Schulabschlusses. So stehen Hauptschülern/innen weniger Möglichkeiten zur Verfügung als Absolventen/innen der Gymnasien. Wiewohl der Hauptschulabschluss nach wie vor als „zivilisatorische Mindestausstattung“ (Tessaring 1992: 42, zit. n. BMBF 2005: 5) bezeichnet wird, gilt mittlerweile der Besuch der Realschule mit zugehörigem mittlerem Schulabschluss als „Norm allgemeiner Grundbildung“ (Leschinsky 2005: 394). Die Hauptschule hat ihren Status als Vergabeinstitution ausreichender Bildungsinhalte verloren, der Besitz eines Hauptschulabschlusses wird zum benachteiligenden Kriterium. Dass das Nicht-Erreichen eines allgemein bildenden Abschlusses eine noch stärkere Benachteiligung mit sich bringt, zeigen Statistiken, die die jährlichen Zugänge der Jugendlichen zu den drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems darstellen (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 105). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss sind im Jahr 2013 zu ca. 75 % im Übergangssystem vertreten, Jugendliche mit Hauptschulabschluss immer noch mit ca. 40 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 99).

## **Nationalität/Herkunft**

Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes geht in vielen Fällen mit Benachteiligung einher. Das BMBF verweist auf fehlende sprachliche Kenntnis, den sozialen und beruflichen Status der Elterngeneration sowie eine nicht ausreichende Förderung im allgemein bildenden Schulsystem als benachteiligende Faktoren im Kontext von Nationalität und Herkunft (vgl. BMBF 2005: 16). Die Sicht auf ausgrenzendes Verhalten in den schulischen und ausbildungsbezogenen Systemen wird an dieser Stelle nicht dargestellt.

## **Geschlecht**

In der zitierten Klassifizierung bezieht das BMBF das Kriterium Geschlecht als benachteiligenden Faktor ausschließlich auf junge Frauen. So seien sie durch die antizipierte Doppelverantwortung für Kinderbetreuung und Beruf stigmatisiert, da diese Vorannahme ihnen eine begrenzte Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt unterstelle (vgl. BMBF 2005: 15). Auch der starke Zustrom junger Frauen zu schulischen Ausbildungsgängen trägt weitere Benachteiligungen in sich, so das BMBF. So sind die schulisch ausgebildeten Berufe häufig weniger entlohnt, bieten schlechtere bis gar keine Aufstiegsmöglichkeiten und weisen schlechtere Arbeitsbedingungen auf als die dual ausgebildeten Berufe (vgl. ebd.). Benachteiligungen, die speziell junge Männer betreffen, werden nicht analysiert.

### ***IX.2 Kategorisierung der Benachteiligungen nach Enggruber/Euler/Gidion***

Im Gegensatz zur eher strukturellen Klassifizierung benachteiligender Faktoren nehmen Euler, Enggruber und Gidion in einem vom Wirtschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg in Auftrag gegebenen Gutachten zu unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen benachteiligter Jugendlicher die Jugendlichen selbst in den Blick. Als Ergebnis des Gutachtens wird eine Typenbildung vorgenommen. Der Terminus „benachteiligt“ wird gewählt, um die Verschränkung individueller und marktbezogenen Faktoren im Prozess der Benachteiligung hervorzuheben und auf diese Weise eine Individualisierung des Phänomens „Benachteiligung“ zu vermeiden (vgl. Enggruber 2011). Als am Übergang Schule- Beruf benachteiligt gelten Jugendliche, die Probleme haben, ohne Unterstützung nach Beendigung der allgemein bildenden Schule in eine Berufsausbildung einzumünden, obwohl sie sich dies wünschen. (vgl. Enggruber/Ulrich 2014: 7). Mit dieser Definition wird eine Unterscheidung in sozial determinierte und personenbezogene Benachteiligungsfaktoren vermieden; die Analyse des Benachteiligungsprozesses bleibt offen.

Der Typenbildung wird eine idealtypische Bildungsbiografie zugrunde gelegt, anhand deren Verlauf die Autoren/innen sechs kritische Zeitspannen identifizieren, in welchen sich (berufs-)

bildungsbezogene Benachteiligungen manifestieren. Die Zielgruppe der als benachteiligt geltenden Jugendlichen wird anhand der folgenden zeitbezogenen Kriterien in sechs Unterzielgruppen eingeteilt:

1. Ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss
2. Ohne Ausbildungsplatz, Einmündung in schulische oder außerschulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung
3. Ungelernte Jobs oder Arbeitsverhältnisse zur Existenzsicherung
4. Außerbetriebliche Berufsausbildung/Berufsausbildung mit Unterstützung ausbildungsbegleitender Hilfen
5. Vorzeitige Lösung eines Ausbildungsvertrages
6. Gescheiterter Übergang an der zweiten Schwelle

(vgl. Enggruber/Euler/Gidion 2003: 4)

Zielgruppenübergreifend identifizieren die Autoren/innen sechs kritische Wirkungsfaktoren, die den Eintritt in eine Berufsausbildung wesentlich beeinflussen:

1. Motivationsstützende Faktoren
  - a. Autonomie- und Kompetenzerleben
  - b. soziale Anerkennung und soziale Eingebundenheit
2. Sinnstiftende Faktoren
  - a. Arbeits- und Lebensorientierung
  - b. Berufswunsch
3. Kompetenzbedingungen
  - a. kognitive Leistungsfähigkeit
  - b. Sozialkompetenz

Enggruber, Euler und Gidion beschreiben motivationsstützende Faktoren als Indikatoren für die Gestaltung leistungsfördernder Lern- oder Arbeitsbedingungen, die zwar situativ bestimmt sind, aber nicht die individuellen Motivdispositionen der Jugendlichen außer Acht lassen dürfen, die aufgrund bisheriger Lernerfahrungen divergieren (vgl. Enggruber/Euler/Gidion 2003: 11). Motivationsförderung muss also in den unterschiedlichen Kontexten von Schule (allgemein oder berufsbildend), Berufsvorbereitung, Berufsausbildung auf die jeweils spezifisch, individuellen Ausgangsbedingungen gerichtet sein. Die vorliegende Arbeit versucht aufgrund der Ergebnisse der Interviewanalysen Anregungen zu geben, wie dies geschehen kann in Bezug auf die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Agentur für Arbeit.

An die Darstellung der kritischen Wirkungsfaktoren anschließend kategorisieren Enggruber, Euler und Gidion junge Menschen am Übergang Schule-Beruf nach den jeweils dominierenden benachteiligenden Einflüssen (vgl. Enggruber 2005: 36). Folgende sieben Typen werden beschrieben:

- **Marktbenachteiligte Jugendliche**

Seitens der Jugendlichen besteht sowohl eine gute Motivationslage als auch hohe Kompetenzen sowie ein klarer Berufs- bzw. Ausbildungswunsch. Jedoch können sie aufgrund der regionalen Situation am Ausbildungsmarkt nicht ohne Unterstützung die erste Schwelle passieren.

- **Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg**

Dieser Typus wird anhand der schulischen Leistungen gebildet. Insbesondere ein schlechter oder nicht vorhandener Hauptschulabschluss gilt als Zuweisungskriterium.

- **Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme**

Jugendliche mit hohem Motivationsniveau und hoher Leistungsbereitschaft, die aber durch periodisch auftretende Krisen im Lebensumfeld an konstanter schulischer Leistung gehindert werden, gehören diesem Typus an.

- **Sinn- und Identitätssuche**

Dieser Typus beschreibt Jugendliche aus oftmals „intakten“, „bildungsnahen“ Elternhäusern, die aufgrund ihrer Abgrenzungsbestrebungen mit dem Ziel erhöhter Autonomie nicht dem vom Elternhaus vorgegebenen Pfad zur beruflichen Identitätsfindung folgen wollen.

- **Multiproblematische Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen**

Hier werden (meist männliche) Jugendliche beschrieben, die problematischen Lebensumfeldern entstammen, in denen ein harter, nicht selten von Gewalt geprägter Erziehungsstil vorherrscht. Aus diesen frühkindlichen Erlebnissen resultiert oft ein aggressives, nicht regelkonformes Verhalten, das einhergeht mit Schulabsentismus bzw. Leistungsverweigerung. Die kognitive Leistungsfähigkeit dieser Jugendlichen ist als eher gering einzuschätzen.

- **Protest- und Autonomiebeweise**

Die Familien dieser Jugendlichen zeichnen sich nicht durch problematische Lebensumstände aus, sondern eher durch Bindungs- und Ablöseschwierigkeiten. Daher sind die Jugendlichen bestrebt, durch widerständiges Verhalten sich vom elterlichen Lebensstil abzugrenzen.

## - **Migrationshintergrund**

Die analysierten Statistiken weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund als benachteiligt aus: die Bildungsressourcen ihrer Familien sind geringer; sie verfügen über geringeres Einkommen und erreichen niedrigere Schulabschlüsse.

(Aufzählung vgl. Enggruber 2011: 2ff)

Diese Klassifizierung unterscheidet sich von der Einteilung benachteiligender Faktoren durch das BMBF vor allem mittels der zeitlichen Kategorisierung im Lebenslauf. In die Typen sind individuelle sowie marktbezogene Faktoren integriert, ohne sie zu explizieren. Eine Individualisierung der Benachteiligung liegt in dieser Einteilung scheinbar näher, da sowohl die zugrunde gelegte Norm als auch die Klassifizierung personenbezogen sind. Da die Definition einer „idealtypischen Biografie“ nicht dargestellt wird, bleibt dieser Begriff interpretationsoffen und somit unklar. Die Feststellung, inwieweit die dargestellten Benachteiligungsfaktoren von dieser Norm abweichen, ist Sache des/der jeweiligen Interpreteurs/in. Jedoch wird in der Bezogenheit der kritischen Wirkungsfaktoren auf strukturelle und institutionelle Gegebenheiten deutlich, wie stark gesellschaftlich determinierte Benachteiligungsstrukturen auf das Individuum wirken und wie subtil diese Prozesse wirken. Strukturelle Benachteiligungen werden entlarvt, obwohl sie analytisch in individuelle Konstrukte wie Motivation oder Sinngebung integriert sind.

Die Typologisierung aus dem Jahr 2003 ist von Enggruber weiterentwickelt worden, um – nach Huisinga – „[...] das Wechselverhältnis zwischen sozialen Strukturen und deren Veränderungen einerseits und die Reproduktion und Modifikation sozialer Verhältnisse durch die Handlungsstrategien der Subjekte im Kontext ihrer Biografien andererseits zu bedenken“ (Huisinga 2011: 156). Enggruber schlägt zu diesem Zweck die Einbeziehung klassischer Kategorien in die Analyse der Benachteiligungen am Übergang Schule-Beruf vor, um die strukturellen Prozesse deutlicher hervorheben zu können.



Die Weiterentwicklung der Benachteiligten-Typologie basiert auf der Theorie der Intersektionalität und verwendet folgende Analysekategorien:

- Klasse
- Ethnie/Migrationshintergrund
- Gender
- Körper

(vgl. Enggruber 2011)

Diese Kategorien sollen mit den Bereichen „Identitätsentwicklung“, „gesellschaftliche Strukturen“ und „symbolische Reproduktion“ in Beziehung gesetzt werden, um den jeweiligen Einfluss herausarbeiten zu können. Die vorliegende Arbeit folgt diesem Vorschlag in Teilen, indem sie das Konzept der Milieus zugrunde legt, die von den ihnen angehörenden Personen in einem aktiven Konstruktionsprozess stabil gehalten werden, dem aber die individuelle Identitätsbildung vorausgeht (vgl. Vester et al. 2001: 16).

### ***IX.3 Kritik am Benachteiligungsbegriff***

Eine Klassifizierung der Zielgruppe des Übergangssystems beinhaltet die Gefahr der Individualisierung struktureller Probleme, wobei eine eindeutige Abgrenzung der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen von nicht benachteiligten Jugendlichen unmöglich ist (vgl. Biermann 2006: 38). Enggruber verweist in Bezug auf den Begriff „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“, der dazu angetan sei, Übergangsprobleme an der ersten Schwelle zu individualisieren. Sie plädiert für eine relationale Verwendung des Benachteiligungsbegriffs, mit deren Hilfe das Zusammenwirken individueller Voraussetzungen und Marktbedingungen beschrieben wird, in dessen Folge eine Exklusion „benachteiligter“ Jugendlicher vom Ausbildungsmarkt erfolgt. Da der (Miss-)Erfolg am Übergang Schule-Beruf wesentlich von den regionalen und wirtschaftlich-konjunkturellen Gegebenheiten im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abhängt, ist die Zuschreibung „benachteiligt“ nicht stabil, sondern variiert in Abhängigkeit von Zeit und Region. (vgl. Enggruber 2005: 35)

Biermann kritisiert den Benachteiligungsbegriff in ähnlicher Weise: Einerseits gebe es keine verlässlichen Daten über das Ausmaß der jeweiligen Benachteiligung; andererseits sei die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen beliebig zu vergrößern und zu verkleinern (vgl. Biermann 2006: 38). Die Stigmatisierung mit dem Etikett „benachteiligt“ sei allerdings zwingende Voraussetzung für den Erhalt der notwendigen Förderung im Übergangssystem, die dann wiederum oft in eine berufsbildende Sackgasse führe (vgl. Biermann 2006: 52)

Goffmanns Definition des Begriffs Stigma stützt die von Enggruber und Biermann vorgebrachte Kritik. Stigmatisierend wird eine Eigenschaft, wenn ihre Beziehung zur Norm in ihrer

Bezeichnung mitgedacht wird, die Relationalität des Stigmas gleichzeitig dargestellt und verschleiert wird. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies: Um Benachteiligung festzustellen, bedarf es einer Gruppe von Personen, die der gesellschaftlich bestimmten Norm angehören, die also nicht benachteiligt sind. Um besonderen Förderbedarf feststellen zu können, bedarf es vorher der Feststellung des **nicht** besonderen Förderbedarfs beim Eintritt in eine Berufsausbildung. Jedoch werden diese Bezugsnormen nicht in den verwendeten Begriffen dargestellt, so dass das relationale Etikett schließlich zu einem absoluten Stigma wird.

„Der Terminus Stigma wird also in bezug auf eine Eigenschaft gebraucht werden, die zutiefst diskreditierend ist, aber es sollte gesehen werden, daß [!] es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend. So ist also ein Stigma in der Tat eine besondere Beziehung zwischen Eigenschaft und Stereotyp, aber ich möchte nicht vorschlagen, es weiterhin so zu nennen, unter anderem deswegen, weil es wichtige Eigenschaften gibt, die fast überall in unserer Gesellschaft diskreditierend sind.“ (Goffman 2008: 11)

Als ein weiteres Beispiel für Stigmatisierung im Bildungsprozess sei die regional und demographisch determinierte Zuweisung von Kindern mit Migrationshintergrund in Förderschulen genannt: Kronig (2003) verweist auf die Auswertung empirischer Studien von Radtke et al. aus den Jahren 1993 bis 2000, die zu dem Ergebnis kommen, dass „die Überweisungsanteile [der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu einer Förderschule] eher das Ergebnis der örtlichen Eigenheiten der Selektionsstruktur sind, als dass sie in der Varianz der Schülermerkmale begründet wären.“ (Kronig 2003: 126; [Einf. d. Verf.]). Die der Aussage zugrunde liegenden Arbeiten argumentieren mit der Figur der institutionellen Diskriminierung. Ausgehend von einer speziellen Organisationsressource, die den Erhalt institutioneller Teilbereiche des Bildungssystems stützt, wird mittels der individuellen Zuschreibung des Merkmals „lernbehindert“ das Subsystem Förderschule immer dann gestützt, „wenn es ihrer Logik opportun erscheint“ (Bommes/Radtke 1993, S. 483, zit. n. Kronig 2003: 131). Die Begründungen dieser Zuschreibungen sind unterschiedlich, oft jedoch wird kulturelle Differenz bescheinigt (vgl. ebd.). Solange ein bestimmter Prozentsatz von Schülern/innen notwendig ist, um die Institution Förderschule zu erhalten, ändert sich die Selektionspraxis an diesem Punkt nicht (vgl. ebd.). In Anlehnung an Kornmann (1998) postuliert Kronig: „Das Scheitern von Immigrantenkindern ist eine Frage der jeweils angelegten Erfolgskriterien und eine unausweichliche Folge der Selektivität des Bildungssystems. (ebd.). Für diese These spricht, dass die Zuschreibung „Lernbehinderung“ sich nicht auf ein über die Zeit stabiles Merkmal stützen kann, dass allen so genannten lernbehinderten Kindern gemeinsam ist (vgl. Kronig 2003: 128). Wenn die Regelschulen mehr Plätze

vorhanden als Schüler/innen vorhanden sind, sinkt die Überweisungsrate von Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen im Vergleich zu Regionen, in denen das Verhältnis Plätze an Regelschulen/Schüler\_innen umgekehrt ist (vgl. ebd.).

Obwohl die Zuschreibung „benachteiligt“ sich in den Arbeitsbereichen der Wissenschaft, Berufspädagogik und politischen Gestaltung etabliert hat, fehlt ihr eine eindeutige Definition.

#### ***IX.4 Das Übergangssystem – Ein Versuch der Definition***

Das Übergangssystem ist ebenfalls nicht eindeutig einzugrenzen. Eine grundlegende Definition ist die des Konsortiums Bildungsberichterstattung aus dem Jahr 2006. Danach

„... ist das Übergangssystem dadurch definiert, dass seine (Aus-)Bildungsangebote unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79).

Konstitutiv in dieser systemischen Definition ist, dass die Maßnahmen im Übergangssystem einem Niveau unterhalb der qualifizierten Berufsausbildung entsprechen (vgl. BIBB 2014: 267), mit Ausnahme der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), deren Zuordnung zum Übergangssystem allerdings nicht einheitlich vorgenommen wird (vgl. hierzu BMBF 2005: 66f und Neß 2007: 123).

Ulrich hingegen nimmt die biografische Statuspassage an der ersten Schwelle in den Blick und definiert die Zielsetzung „Überbrückung einer *Leerstelle*“ als allen Maßnahmen gemeinsames Merkmal im Übergangssystem. Diese ergibt sich für ausbildungslose Jugendliche zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und den Eintritt in eine qualifizierte Berufsausbildung (vgl. Ulrich 2008: 2). In der Konzeption der Maßnahmen allerdings ist der Grund für diese Leerstelle irrelevant. Ob Jugendliche trotz mehrfacher Bemühungen um einen Ausbildungsplatz keinen Erfolg haben oder ob jemand überhaupt keine Bemühungen gezeigt hat, ist für die individuelle Zuweisung ins Übergangssystem nicht von Belang (vgl. Baethge 2008: 55). Wohl aber ist die Zuweisung Jugendlicher zum Übergangssystem Voraussetzung für deren Förderung als Benachteiligte. Biermann spricht diesbezüglich von einer notwendigen Stigmatisierung dieser Jugendlichen, die ihrer Förderung vorausgeht, ja diese erst ermöglicht (vgl. Biermann 2006: 56): Das BMBF identifiziert als übergeordnetes Ziel der Maßnahmen des Übergangssystems die Förderung benachteiligter Jugendlicher am Übergang Schule-Beruf bei der Aufnahme einer Berufsausbildung sowie bei deren Durchführung (vgl. BMBF 2005: 25).

Münk benennt als gemeinsames Kriterium der Maßnahmen ihren Angebotszeitpunkt – für Jugendliche nach Beendigung der allgemein bildenden Schule – und das Fehlen eines anerkannten Berufsabschlusses nach erfolgreichem Durchlauf; „...lediglich berufsorientierende und –vorbereitende Funktionen“ seien durch sie erfüllt. Ansatzpunkt der Maßnahmen sei die **individuelle** Förderung benachteiligter Jugendlicher (vgl. Münk 2008b: 31; [Hervorh. i. Orig.]).

Zusammenfassend lassen sich aus der Literatur vier Charakteristika der Maßnahmen des Übergangssystems extrahieren:

1. Platzierung an der Schwelle zwischen allgemein bildendem Schulsystem und dem Eintritt in eine qualifizierende Berufsausbildung
2. Ansiedlung unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung
3. Das konzeptionelle Bestreben, Jugendliche in eine qualifizierte Berufsausbildung zu bringen
4. Förderung individueller Kompetenzen und/oder Verbesserung allgemein bildender Schulabschlüsse

Seine Legitimation bezieht das Übergangssystem aus der Charakterisierung seiner Zielgruppe als benachteiligte Jugendliche und seiner Bearbeitung des jeweils individuellen Förderbedarfs, welcher auf der Benachteiligung beruht. Das zu fördernde Individuum steht im Fokus der Konzeption, nicht die Beseitigung der benachteiligenden Erfahrung, keine Ausbildungsstelle erlangt zu haben: Ziel der BvB beispielsweise ist nicht die Einmündung in eine berufliche Ausbildung, sondern die Verbesserung der individuellen Chancen auf eine berufliche Ausbildung (vgl. BWHW e. V. 2014). Anschlussfähig bleibt diese Zielsetzung nur, wenn die benachteiligten Jugendlichen von diesen Chancen Gebrauch machen (können). Die Forderung der „...Bereitstellung [...] eines Segments im Bildungssystem, das besonders für benachteiligte Jugendliche Anschlüsse und Übergänge und dadurch Ausbildungs- und Lebensperspektiven eröffnet.“ (Münk 2008a: 8), ist daher nach wie vor aktuell. Friese plädiert in diesem Zusammenhang für „...die Schaffung eines durchlässigen und transparenten Fördersystems mit Blick auf Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zum System der beruflichen Aus- und Weiterbildung...“ (Friese 2012b: 490).

### ***IX.5 Geschichte des Übergangssystems in Bezug auf das duale System***

Erstmals wird in der Zeit der Weimarer Republik die berufliche Bildung in die Schulpflicht einbezogen. Dies geschieht über die Verlängerung der Schulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr unter ausdrücklicher Einbeziehung der Fortbildungsschule nach dem Besuch der Volksschule. (vgl. Zabeck 2009: 536)

Fortbildungsschulen entstehen gegen Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts als Weiterentwicklung der Sonntagsschulen. Diese sind eingerichtet worden, um das vielfach beklagte Defizit an Kulturtechniken und Allgemeinwissen der Volksschulabgänger zu verkleinern bzw. das Vergessen des Gelernten als Begleiterscheinung der Erwerbsarbeit zu verhindern (vgl. Zabeck 2009: 443). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts findet eine Abkehr von den meist religiösen Inhalten des Sonntagsschulunterrichtes statt, was den Aufschwung der Fortbildungsschulen zur Folge hat, die in der Woche abends besucht werden (vgl. Zabeck 2009: 444). Der Name „Fortbildungsschulen“ setzt sich durch. 1895 werden diese in die Zuständigkeit des Ministeriums für Handel und Gewerbe eingeordnet – eine Zuordnung zur beruflichen Bildung, obwohl sie als allgemeinbildende Schulen konzipiert sind und zuvor dem Kultusministerium zugeordnet waren. (vgl. Zabeck 2009: 443)

1911 wird mit Erlass des Preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe aus der Fortbildungsschule „eine »auf den Beruf zentrierte Schule«“ (Zabeck 2009: 448). Mit dieser Neuausrichtung entsteht auf Seiten der erwerbstätigen, aber nicht ausgebildeten Jugendlichen ein starkes Interesse an berufsbezogener Qualifizierung, die der betriebliche Alltag allein nicht hervorbringt – mit positiven Folgen (vgl. ebd.):

„Vielmehr gelang es, die im Gewerbe Heranwachsenden von der Nützlichkeit der Fortbildungsschule zu überzeugen, ihr Interesse für eine Qualifizierung zu wecken, die der Betrieb nicht zu vermitteln vermochte, die aber nach der Erfahrung vor Ort der Sicherung des Arbeitsplatzes dienlich war sowie förderlich für die berufliche Karriere und einen sozialen Aufstieg.“ (Zabeck 2009: 448)

Nach dem Ersten Weltkrieg erlebt Deutschland eine wirtschaftliche Rezession, die mit Inflation und anschließender Währungsreform vorläufig endet und nach einer kurzen Stabilisierungskrise in die „Weimarer Konjunktur“ führt (vgl. Zabeck 2009: 540). Jedoch bringt die kurze „Stabilisierungskrise“ für die jugendlichen Volksschulabgänger erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben mit sich (vgl. Zabeck 2009: 597). Die Aufgabe, jugendliche Arbeitslose in die berufsbezogene Erziehung zu integrieren, übernimmt nun die Berufsschule als Nachfolgeinstitution der Fortbildungsschule, die spätestens 1923 in allen deutschen Ländern eingeführt ist. (vgl. Zabeck 2009: 595ff). Ihre Aufgabe ist konzipiert als Brückenschlag zwischen spezialisierter, praktischer (im Betrieb gelehrter) Bildung und allgemeiner Bildung sowie der Erziehung zum Staatsbürger (vgl. Zabeck 2009: 598). Von wirtschaftlicher Seite wird der praktische Anteil der Berufsausbildung hervorgehoben, zu dem die Berufsschule in notwendiger Weise die theoretische Ergänzung zu leisten habe (vgl. ebd.). Durch die Integration ausbildungsloser Jugendlicher in Klassen der Berufsschule wird die duale Berufsausbildung als Bezugspunkt der Benachteiligtenförderung manifestiert; der Bezug der Berufsvorbereitung zum männlichen Geschlecht wird an dieser Stelle ebenfalls deutlich.

Von der Weltwirtschaftskrise, die mit dem „Schwarzen Freitag“ 1929 beginnt, wird Deutschlands aufstrebende, aber noch nicht gefestigte Ökonomie stark getroffen. In der Zeit von 1929 bis 1932 verringert sich das Volkseinkommen um 40 %, die Arbeitslosenzahlen steigen auf über 5,5 Millionen, eine Quote von 29 % im Jahr 1923. (vgl. Zabeck 546ff). Hieraus resultiert eine gesellschaftliche Sorge um die Jugend: Jugendliche und ungelernte Kräfte werden zuerst entlassen, qualifizierte Fachkräfte erfahren eine relativ erhöhte Sicherheit des Arbeitsplatzes (vgl. Zabeck 549). Schulabgänger haben nur geringe Chancen „auf eine didaktisch geordnete Eingliederung in das industrielle Beschäftigungswesen.“ (Zabeck 2009: 564). Eine ganze Generation internalisiert die Erfahrungen einer bedrohlichen Krise und großer Hoffnungslosigkeit. Am Ende der Weimarer Republik sind viele bereit, vermeintlichen Arbeitsbeschaffern und Wohlstandsgaranten Vertrauen entgegenzubringen. Große Teile der Arbeiterschaft unterstützen zu Beginn die Diktatur der NSDAP (vgl. Zabeck 2009: 549f). Die berufliche Ausbildung erfährt im wirtschaftlichen Aufschwung der 1930er Jahre eine gewachsene Popularität, gegen Mitte der 1930er wird die berufliche Lehre von breiten Bevölkerungsschichten wertgeschätzt (vgl. Zabeck 2009: 559). 1938 erfolgt die Gleichstellung der industriellen Facharbeiterprüfung mit der handwerklichen Gesellenprüfung – eine Aufwertung des industriell geprägten Berufs. Diese Egalisierung geschieht allerdings nicht im Zuge neuerlicher Gleichschaltung; die Prüfungsbefugnisse verbleiben bei den zuständigen Kammern (vgl. Zabeck 2009: 569).

Nach dem Zweiten Weltkrieg festigt das duale System seine Bedeutung und nimmt mit knapp zwei Dritteln eines Altersjahrgangs selbst in den 1990er Jahren immer noch den größten Teil der Berufsausbildung Jugendlicher auf sich (vgl. Zabeck 2009: 669). 1970 entstammen 80 % der jugendlichen Auszubildenden im dualen System den Hauptschulen (vgl. Uhly 2008: 5). Maßnahmen für ausbildungslose Jugendliche werden lange Zeit ausschließlich reaktiv konzipiert; eine präventive und langfristige Konzeption fehlt. In den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland haben Jugendliche noch immer mit Arbeits- und Ausbildungslosigkeit zu kämpfen; hier tragen die Berufsschulen einen großen Anteil an der Integration ausbildungsloser Jugendlicher oder Jungarbeiter (vgl. Zabeck 2009: 670). In der Bundesrepublik Deutschland entstehen Maßnahmen für junge ausbildungslose Menschen. Nach einer Phase der Jugendarbeitslosigkeit in der ersten Hälfte der 1950er Jahre ist ab 1974 erneut eine große Anzahl Jugendlicher von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Schneider 2003: 13). Aufgrund der Annahme, es handele sich um eine konjunkturbedingte, zeitlich begrenzte Krise reagiert das zuständige Politikfeld mit ebenfalls zeitlich begrenzten Projekten und Programmen „...ohne Übertragung des „Modellhaften“ auf das Regelsystem betrieblicher Berufsausbildung und auch [von] halbherzigen Strukturreformen gekennzeichnet“ (Petzold 2003: 8, [Einf. d. Verf.]) ist. Kennzeichnend für die Zeit der 1980er Jahre bleibt, dass die Benachteiligtenförderung zunehmend in die Hand der freien Träger gelegt wird (vgl. ebd.). Weil gegen Ende der 1980er Jahre vermehrt struktu-

relle Ursachen für das Phänomen der wachsenden Jugendarbeitslosigkeit verantwortlich gemacht werden, erfolgt als politische Reaktion die Erarbeitung strategischer Konzepte zur Integration junger benachteiligter Menschen in die Berufsausbildung (vgl. Schneider 2003: 16). 1988 wird die Finanzierung der maßnahmegestützten Benachteiligtenförderung im Arbeitsförderungsgesetz festgeschrieben und geht somit in die Verantwortung der Bundesagentur für Arbeit über (vgl. Biermann 2006: 42). Die konzeptionelle Entwicklung der Benachteiligtenförderung wird seit dieser Zeit von fünf gesellschaftlichen bzw. politischen Bereichen unterstützt und vorangebracht:

2. Europäischer Sozialfonds (ESF)
3. deutsche Bildungspolitik
4. Jugendhilfe
5. Stadtteilentwicklung
6. Arbeitsmarktpolitik

(vgl. Schneider 2003: 13)

1. Die europäische Politik beeinflusst mithilfe des Instruments des Europäischen Sozialfonds seit den 1970er Jahren die maßnahmengestützte Förderung Jugendlicher ohne Berufsausbildungsstelle (vgl. Schneider 2003: 13). Dies geschieht unter dem beruflichen Leitbild der Alternanz, welches in der Empfehlung des Ministerrates aus dem Jahr 1979 für die Mitgliedstaaten als wünschenswertes Grundprinzip der beruflichen Bildung beschrieben wird. (vgl. Rothe 2004: 1) Das alternierende Vorgehen in der beruflichen Bildung verbindet Erfahrungslernen und systematische Ausbildung inhaltlich eng miteinander; ist auf alle Bereiche der beruflichen Bildung übertragbar und soll nach den Vorgaben der EU in das staatliche Bildungssystem integriert sein (vgl. Rothe 2004: 17). Vor dem Hintergrund dieses Leitbildes und der in den 1970er Jahren installierten innereuropäischen Kooperation wird der beruflichen Bildung beim Einsatz des ESF Priorität eingeräumt (vgl. Schneider 2003: 14).
2. National werden in der deutschen Bildungspolitik Konzepte zur Benachteiligtenförderung entwickelt; hierfür maßgeblich sind die Modellversuche des BIBB. (vgl. Schneider 2003: 13)
3. Aus der Jugendhilfe stammen Ansätze, die bis heute in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung vertreten sind, wie z. B. die sozialpädagogische Begleitung innerhalb einer geförderten Berufsausbildung oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Mit der Öffnung des Bereichs der sozialpädagogisch bestimmten Jugendhilfe für berufliche Perspektiven der Jugendlichen werden diese entscheidenden Impulse an die Konzeptionen der Benachteiligtenförderung weitergegeben. (vgl. Schneider 2003: 13.)

4. Der Beitrag der Stadtteilentwicklung ist in der Einbettung des Integrationsgedankens in das übergeordnete Konzept zu sehen. Berufliche Integration Jugendlicher wird nicht mehr nur als Selbstzweck verstanden, sondern eingebettet in den Gesamtkontext der sozialraumorientierten Arbeit mit Bewohnern und Bewohnerinnen (vgl. Schneider 2003: 13).
5. Zuletzt ist die deutsche Arbeitsmarktpolitik zu nennen, welche seit den 1970er Jahren berufsvorbereitende Kurse für ausbildungslose Jugendliche finanziert (vgl. Schneider 2003: 13).

Die Zusammenführung der oben genannten fünf Säulen innerhalb der Benachteiligtenförderung resultiert einerseits im strategischen Ziel von Lissabon<sup>26</sup> auf europäischer Ebene und der Auflage kooperativer, interdisziplinärer Förderprogramme auf Bundesebene. Beispielsweise das bundesweite Programm zur Beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – BQF-Programm – wird aus früheren Programmen zur sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung weiterentwickelt und nimmt dabei Forderungen und Anregungen politischer Handlungskonzeptionen auf (vgl. BMBF 2005: 7). Basierend auf Datensätzen, die nachweisen, dass ca. 14. % der Jugendlichen dauerhaft ohne Berufsausbildung bleiben, soll das BQF-Programm „neue Förderstrukturen in der Benachteiligtenförderung“ (BMBF 2005: 8) entwickeln, die ein regionales, in Netzwerken arbeitendes Übergangssystem erreichen wollen, welches alle Jugendlichen erreicht und in die berufliche Bildung integriert (vgl. ebd.).

---

<sup>26</sup> Auch das Feld der Benachteiligtenförderung ist nach den europäischen Leitlinien zur Bildung zu betrachten (vgl. Europäischer Rat 2000).



Für das erste Jahrzehnt der 2000er Jahre lässt sich im Bereich der Benachteiligtenförderung im Übergangssystem eine Programmstruktur feststellen, deren Projekte fünf Hauptzielsetzungen verfolgen:

1. Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung
2. Koordination und Monitoring des Übergangsgeschehens
3. Regelung des Zugangs in vollqualifizierende Berufsausbildungen
4. Veränderung der Angebote des Übergangssystems
5. Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung

(vgl. Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011: 12f)

Für das zweite Jahrzehnt der 2000er stellen sich die Herausforderungen der Systematisierung und Koordination im Übergangssystem sowie die Passungsproblematik zwischen ausbildungswilligen Jugendlichen und unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen vor dem Hintergrund eines drohenden Fachkräftemangels (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 11f; BMBF 2014: 5). Im Zusammenhang mit der Passungsproblematik rücken die Jugendlichen als „Klientel“ der Maßnahmen im Übergangssystem verstärkt in den Fokus. Wie bereits dargelegt, definieren sich die Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung hauptsächlich über die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen. Die Charakterisierung dieser Gruppe ist Gegenstand des folgenden Abschnitts, welcher neben der Feststellung der benachteiligenden Kriterien das Ziel verfolgt, genauere Kenntnis über biografische Vorgänge zu geben, die Jugendliche am Übergang Schule-Beruf scheitern lassen.

### ***IX.6 Zielgruppen des Übergangssystems***

Die soziale Herkunft beeinflusst nicht nur die Schullaufbahn der Jugendlichen, sondern ebenso die Einmündung in berufliche Ausbildung. Schlechte Schulnoten, niedrigere schulische Abschlüsse und die Herkunft aus sozial schwachen Elternhäusern kumulieren oft zu einer Benachteiligung beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 5; Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 71f). Ein Migrationshintergrund verschärft diese Benachteiligungen noch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 100; Beicht/Granato 2010: 2). Die Institutionen Haupt- und Förderschule, in denen homogene Lerngruppen entstehen, welche mit dem Etikett leistungsschwach versehen sind, verschärft die Benachteiligung ihrer Schülerschaft bis zum Übergang in die berufliche Ausbildung weiter (vgl. Bude 2011: 8; Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 73).

Die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf zu definieren, ist schwierig. Denn die Benachteiligung beginnt früher: bereits mit dem Nicht-Besuch bzw. dem nicht regulären und langfristigen Besuch einer Kindertagesstätte im Elementarbereich (vgl.

Kallwitz 2008: 5) oder der wenig effektiven familiären Förderung beispielsweise beim Spracherwerb (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 60). Politische Akteure in Deutschland sind gefordert, im Bereich der frühkindlichen Bildung Verbesserungen vorzunehmen: „Gerade einer verstärkten Investition in frühkindliche Bildung kommt bei der Frage nach der Realisierung gerechter Verwirklichungschancen eine Schlüsselrolle zu.“ (Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) 2011: 19).

Abgesehen von definitorischen Problemen bezüglich des Etiketts „benachteiligt“ und politischen Versäumnissen früherer Jahrzehnte ist es unerlässlich, diejenigen zu fördern und zu unterstützen, die einen Berufsausbildungsplatz noch nicht erreicht haben und somit bisher nicht in das System der beruflichen Bildung in Deutschland integriert sind (vgl. Solga 2008: 8).

### ***IX.7 Kritik am Übergangssystem***

Der Bereich des Übergangssystems ist vielfältiger Kritik ausgesetzt. Münk bezeichnet die zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung angesiedelten Maßnahmen als „pädagogischen Zwischenraum“, der seiner Funktion der Schaffung von Übergängen nicht oder nur eingeschränkt nachkomme (vgl. Münk 2008b: 32). Baethge und Baethge-Kinsky dokumentieren in einer explorativen Studie im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen einen bescheidenen Erfolg der berufsvorbereitenden Maßnahmen im Land. So gelingt nur 19 % der ohne Schulabschluss eingemündeten Jugendlichen das Nachholen des Hauptschulabschlusses in einer der untersuchten Maßnahmen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2012: 19). Dobischat und Münk identifizieren eine Systemfremde des Übergangssystems in seiner Funktion als Teil der beruflichen Bildung, „...weil bis heute nur die duale Ausbildung – und mit deutlichen Abstrichen dahinter die Schulberufsausbildung – als das alleinige Referenzmodell auf dem Weg in einen Beruf gilt.“ (Dobischat/Münk 2009: 49f). Dem dualen System jedoch sei ein großer Teil seiner Integrationsfunktion abhanden gekommen, angesichts nur mehr 31 % der Betriebe mit Ausbildungsberechtigung, die aktuell ausbilden. (vgl. a. a. O.: 48). Severing spricht von der Abgrenzung des dualen Systems nach unten – seine Integrationswirkung sei an dieser Stelle gering (vgl. Severing 2010: 94). Immer mehr Jugendliche – die so genannten benachteiligten Jugendlichen – befinden sich in „Warteschleifen“ (a. a. O.: 50), die nicht mit den Anforderungen des dualen Systems (dem Zielpunkt der Maßnahmen im Übergangssystem) übereinstimmen (vgl. a. a. O.: 51). Biermann, Buchmann und Friese bestätigen diese Kritik: Bestenfalls seien die Maßnahmen des Übergangssystems auf die Entwicklung sozialer und emotional-motivationaler Kompetenzen ausgerichtet; es fehle aber an konzeptioneller Ausrichtung auf die Anforderungen „hochtechnisierter, verwissenschaftlicher Arbeitskontexte“ (Biermann/Buchmann/Friese 2009: 37), wie sie im dualen System vorherrschten (vgl. ebd.). Daran schließt die Forderung von Bojanowski, Eckert

und Rützel an, die eine bessere Abbildung der Komplexität des individuellen Übergangsprozesses von der Schule in den Beruf durch die Maßnahmen im Übergangssystem erreicht wissen wollen (vgl. Bojanowski/Eckert/Rützel 2008: 4).

Weitere Kritik bezieht sich auf die Unstrukturiertheit des Übergangssystems. Münk spricht ihm gänzlich seine Systemfunktion ab, da:

„...die enthaltene Metaphorik genau das verspricht, was dieses Segment des Bildungssystems unter funktionalen Aspekten am wenigsten einlöst: Die Herstellung von Brücken und Übergängen im Sinne einer gelungenen bildungs- und berufsbiografischen Statuspassage aus dem Bildungs- in das Beschäftigungssystem...“ (Münk 2008b: 31)

Zu einem ähnlichen Schluss kommen die Autorinnen und Autoren des Handbuchs zum bundesweiten Programm „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung“: Den Maßnahmen fehle allzu oft eine übergreifende Koordination, die zielführend Hilfsangebote und Förderinstrumente miteinander verbinde. Insbesondere die vom einzelnen Jugendlichen nicht zu durchschauende Unübersichtlichkeit wird häufig kritisiert. (vgl. BMBF 2005: 251) Auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung verneint in ihrem Bericht aus dem Jahr 2010 die Systemfunktion des Übergangssystems:

„...schließlich das Übergangssystem, das im Gegensatz zu den beiden anderen Sektoren keinen vollqualifizierenden Abschluss, sondern berufsvorbereitende individuelle Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung vermittelt und das aufgrund seiner institutionellen Heterogenität und fehlenden Koordinierung zwischen den Maßnahmetypen besser als Sektor denn als System zu bezeichnen ist.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 95).

In der dargestellten wissenschaftlichen Literatur werden grundlegende Probleme des Übergangsbereichs angesprochen, aus denen Forderungen nach strukturellen Reformen resultieren. Kritikpunkte können extrahiert werden, die die Jugendlichen in ihrer Biografie betreffen und solche, die bezogen sind auf die Struktur und innere Konzeption der Maßnahmen.

**Tab. 1: Kategorien der Kritik am Übergangssystem**

Jugendliche	Struktur des Übergangssystems
Intransparenz der Fülle an Maßnahmen/ Unklarheit der jeweiligen Zielsetzung	fehlende einheitliche Koordination der Maßnahmen
verlängerte Lernbiografie ohne verwert- baren berufsbildenden Abschluss	fehlende Systematik
Warteschleifen mit Stigmatisierung der Jugendlichen	institutionelle Heterogenität

Quelle: Eigene Darstellung

### ***IX.8 Maßnahmen des Übergangssystems***

Viele benachteiligte Jugendliche erleben einen brüchigen Übergangsprozess von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung. Das duale System wird zwar von den Jugendlichen bevorzugt, um eine berufliche Ausbildung zu absolvieren (vgl. z. B. BIBB (Hrsg.) 2011: 82, Brandherm/Dietrich/Jacob 2006: 5), verliert aber zunehmend an Relevanz (vgl. z. B. Dressel/Plicht 2006: 48; Eckert 2004: 2). Insbesondere für Jugendliche mit schlechten Ausgangschancen erweist sich die nachlassende Aufnahmekapazität des dualen Systems als Wegfall einer sozial wie beruflich integrierenden Kraft (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007: 9). Für diese Jugendlichen bedeutet die Ausbildungslosigkeit eine Exklusion aus den stark institutionalisierten Mechanismen des beruflichen Bildungssystems. Im idealtypischen Übergangsprozess in berufliche Ausbildung manifestieren sich diese Mechanismen in „...überwiegend glatten, relativ unproblematischen Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Berufstätigkeit, starken beruflichen Abgrenzungen und Mobilitätsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt und einer klaren vertikalen Differenzierung nach formalen Qualifikationen...“ (Hilmer 2006: 10). Wenn bereits „erfolgreiche“ Jugendliche von diesen institutionalisierten Schließungen innerhalb des Systems betroffen sind und die vertikale sowie die horizontale Durchlässigkeit nur marginal gegeben ist, so erweisen sich diese institutionellen Zwänge für exkludierte Jugendliche als unüberwindbare Barrieren. Darüber hinaus nehmen bereits für gut qualifizierte Personen die Unsicherheiten am Arbeitsmarkt in belastender Weise zu (vgl. ebd.); „benachteiligte“ Jugendliche erfahren durch die Nicht-Verortung im beruflichen System eine existenzielle und auch institutionalisierte Unsicherheit im so genannten Übergangssystem, die im schlechtesten Fall zu einer langfristigen Exklusion vom Arbeitsmarkt führt (vgl. Jacob 2006: 6)

Um zu verdeutlichen, wodurch die Unsicherheiten strukturell bedingt sind, werden im vorliegenden Abschnitt das Übergangssystem bzw. seine quantitativ wichtigsten Maßnahmen näher

beleuchtet. Das Übergangssystem ist kein echtes System, sondern eine Ansammlung von Einzelmaßnahmen, die unterschiedlichen Bereichen der vorberuflichen und beruflichen Bildung zugeordnet sind (vgl. Ulrich 2008: 1, Münk 2008: 31). Die mangelnde Koordination der Bildungsgänge, die Unklarheit ihrer Verwertbarkeit im Übergang in berufliche Ausbildung und ihre unüberschaubare Vielfalt sind vielfach kritisiert worden (vgl. z. B. ebd.; Baethge/Solga/Wieck 2007: 50f). Der vorgenommene Überblick berücksichtigt insbesondere das Bundesland Hessen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Das hessische Angebot zum Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung ist vor allem durch Heterogenität gekennzeichnet; dies trifft für Hessen ebenso zu wie für alle Bundesländer. Neben den bundesweit gültigen Angeboten wie der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit und der Einstiegsqualifizierung (EQ) bieten berufliche Schulen sowohl das Berufsvorbereitungs- als auch das Berufsgrundbildungsjahr an. Darüber hinaus existieren hessenspezifische Programme wie das zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt (EIBE) oder die hessenweite Strategie Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit OloV. An dieser Stelle werden die Maßnahmen ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz vorgestellt.

Die Einteilung erfolgt nach Institutionen; es werden folgende Angebote unterschieden

1. Schulische Angebote
2. Angebote der Bundesagentur für Arbeit
3. Hessenweite Programme

Der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit ist ein eigener Teil des vorliegenden Kapitels gewidmet, da sie der Bezugsrahmen der Befragung ist.

### **Schulische Angebote**

Folgende Maßnahmen sind entweder an Schulen angesiedelt oder Teil des allgemein bildenden Schulangebots:

#### **Berufsvorbereitungsjahr BVJ**

Im BVJ sollen nicht ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsstelle an die Berufsausbildung oder Erwerbsfähigkeit herangeführt werden (vgl. Schanz 2006: 75). Die Vielzahl an Ursachen für das Nicht-Erreichen einer Ausbildungsstelle führt zu einer großen Heterogenität in den Klassen des Berufsvorbereitungsjahres. Alle Jugendlichen sollen während dieses Jahres meist in vollzeitschulischer Form bis zu drei Berufsfelder durchlaufen. Das Berufsvorbereitungsjahr ist an Berufsschulen oder an Berufsfachschulen angesiedelt; die institutionelle Heterogenität ist den Zuständigkeiten der Bundesländer geschuldet (vgl. BMBF 2011). Das BVJ bietet die Möglichkeit zur nachträglichen Erlangung des Hauptschulabschlusses (vgl. Schanz

2006: 75). Diese Maßnahme wird in allen Bundesländern außer in Brandenburg angeboten (vgl. BMBF 2011).

### **Berufsgrundbildungsjahr BGJ**

Ebenfalls an Berufsschulen angesiedelt bietet das BGJ eine berufsfeldbezogene berufliche Grundbildung, die nach aktueller Regelung auf eine Ausbildung im selben Berufsfeld angerechnet werden kann (vgl. BMBF 2011). Die Ausgestaltung der Anrechnung obliegt nach § 7 des BBiG den Bundesländern (vgl. Schanz 2006: 74). In Hessen schreibt diese seit dem 01.01.2010 keine verpflichtende Anrechnung mehr vor, sondern legt die freiwillige Anrechnung in die Verantwortung der Vertragsparteien des Ausbildungsvertrags (vgl. HWK 2011: 1). Das BGJ kann in vollzeitschulischer Form oder in kooperativer Form durchlaufen werden. Ersteres wird in Vollzeit absolviert und bietet als Lernorte der Praxis schuleigene Werkstätten oder Labors; letzteres findet in Kooperation mit einem großen Ausbildungsbetrieb statt. Lernorte sind hier werkseigene Ausbildungsplätze, die nicht zu den regulären Ausbildungsplätzen gehören. Gleichwohl werden Schüler und Schülerinnen im kooperativen BGJ den Auszubildenden statistisch gleichgestellt. (vgl. Schanz 2006: 74)

Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern bieten das BGJ nicht an (vgl. BMBF 2011). Mit dem Schuljahr 2011/12 wird das vollzeitschulische BGJ auch in Hessen nicht mehr weitergeführt, da es die ihm gesetzten Ziele (Vermittlung einer beruflichen Grundbildung sowie Anerkennung des ersten Ausbildungsjahres im selben Berufsfeld) nicht erreicht hat. Die kooperative Form des BGJ bleibt von dieser Regelung unberührt, dieses kann – bei Vorliegen eines nachfolgenden Ausbildungsvertrages – in vollzeitschulischer Form durchgeführt werden. (vgl. HKM 2011)

### **Berufsfachschulen, die eine berufliche Teilqualifikation vermitteln**

Die schulischen Maßnahmen des Übergangssystems vermitteln berufliche Grundbildung auf der Basis eines Berufsfeldes oder eines Ausbildungsberufs. Diese ein- oder zweijährigen Bildungsgänge setzen mindestens den Hauptschulabschluss voraus und können auf den bereits begonnenen Beruf oder einen Beruf des bereits erfahrenen Berufsfeldes angerechnet werden. (vgl. Schanz 2006: 76)

Verschiedene Berufsfachschulen vermitteln über die berufliche Grundbildung hinaus eine vertiefte Allgemeinbildung und erteilen nach erfolgreicher Absolvierung des zweijährigen Bildungsgangs den mittleren Schulabschluss (vgl. Schanz 2006: 76f).

Hessen ermöglicht sowohl den einjährigen als auch den zweijährigen teilqualifizierenden Bildungsgang an Berufsfachschulen. Die zweijährigen Bildungsgänge gehören zu den nach Berufsfeldern gegliederten Vollzeitschulen. Die einjährigen Bildungsgänge setzen den mittleren

Schulabschluss voraus und finden in den Berufsfeldern Wirtschaft und Ernährung/Hauswirtschaft statt. Sie bereiten auf die Fachausbildung vor, auf welche der erfolgreich absolvierte Berufsfachschulbildungsgang anzurechnen ist. (vgl. HKM 2016)

### **Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb – SCHuB**

SchuB-Klassen werden im Rahmen eines hessenweiten Programms an allgemein bildenden Schulen angeboten. Die Einrichtung der SchuB-Klassen ist eine Reaktion auf eine hohe Quote von Schulabbrechern/innen. Ca. 20 % aller Hauptschüler und –schülerinnen verlassen die Sekundarstufe I ohne allgemein bildenden Schulabschluss. Diese Schüler und Schülerinnen haben auf dem Ausbildungsmarkt ohne zusätzliche Unterstützung kaum eine Chance auf Integration. Hinzu kommen Schüler/innen der Förderschulen für Lern- und Erziehungshilfe, die dort zwar einen Abschluss erhalten haben, ihn aber auf dem Ausbildungsmarkt nicht verwerten können. Das Konzept der SchuB-Klassen richtet sich vor allem gegen die individuellen Folgen einer negativen Schulkarriere: Mißerfolgserlebnisse, Resignation und Schulfrust sollen vermieden werden. SchuB will die berufliche Orientierung dieser Schülerinnen und Schüler praxisnah fördern. Insbesondere da Hauptschüler/innen einerseits bereits sehr früh (im Alter von 15 oder 16 Jahren) eine Entscheidung von großer Tragweite fällen müssen, und sie andererseits wenig lebensweltlichen Bezug zu in Frage kommenden beruflichen Bereichen haben, stellt SchuB die Möglichkeit des Lernens im Betrieb über einen langen Zeitraum zur Verfügung. (vgl. HKM 2005: 2)

Seit 2004 werden SchuB-Klassen an hessischen Hauptschulen, integrativen und kooperativen Gesamtschulen sowie in Praxisklassen an Förderschulen angeboten. Schüler und Schülerinnen, die voraussichtlich nicht den Abschluss an einer Hauptschule schaffen werden, können sich in der 7. Klasse um Aufnahme in das SchuB-Programm bewerben. Die Auswahl unter den Bewerbern/innen erfolgt durch ein aufwändiges Aufnahmeverfahren, in welchem die Schüler/innen ihre Motivation zur Suche nach einem Ausbildungsplatz darlegen müssen und in welches ihre Eltern eingebunden sind. Fällt die Entscheidung positiv aus, unterzeichnen Schulleitung, Eltern und Schüler/innen einen Bildungsvertrag, in dem die zu erfüllenden Aufgaben und Pflichten festgesetzt werden. (vgl. HKM 2005: 3)

Die Zielgruppe des SchuB-Programms setzt sich zusammen aus Jugendlichen, die

- schulisch demotiviert und relativ zur erreichten Schulklasse zu alt sind,
- voraussichtlich unter den gegebenen Bedingungen den Hauptschulabschluss nicht erreichen werden,
- durch einen hohen praxisbezogenen Anteil am Unterricht zu einer positiven Lern- und Arbeitseinstellung geführt werden können.

(vgl. Schulz 2004: 4)

Die Charakterisierung der Zielgruppe wird im Jahr 2010 vom Hessischen Kultusministerium ergänzt durch:

„fehlende berufliche Schlüsselqualifikationen (z.B. Pünktlichkeit, Kritikfähigkeit,...)“ (HKM 2011b: 3)

Anlehnend an die festgestellten Förderbedarfe der Zielgruppe ist das Programm „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ auf die individuelle Förderung der Motivation der Jugendlichen ausgelegt. Die Vorbereitung auf den Beruf tritt zurück hinter die Stabilisierung der Persönlichkeit der teilnehmenden Jugendlichen und die Weckung der Motivation für eine tragfähige Bildungs- und Lebensplanung – eine Zielsetzung, die flankiert wird vom Bemühen, Lebensstrategien aufzuzeigen (vgl. HKM 2011b: 4). Diese Zielsetzung findet ihren Niederschlag im Curriculum: Die Stundentafel enthält neben den beiden Praxistagen sowohl die Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch bzw. ein Wahlpflichtfach als auch Fächerverbünde, die die Lebensbereiche „Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit“, „Welt, Zeit, Gesellschaft, Religion/Ethik“, „Materie, Natur, Technik“ und „Musik, Sport, Gestalten“ behandeln. Die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss erfolgt im Betrieb und in der Schule. Betriebliche Praxis und schulischer Unterricht sind eng aufeinander abgestimmt; Projektarbeit hat in der Schule eine prominente Stellung inne. (vgl. HKM 2005: 4f)

Das Konzept der SchuB-Klassen bietet die Möglichkeit für schulmüde und mißerfolgsgewöhnte Jugendliche, positive, erfolgsbesetzte (Schul-)Erfahrungen zu sammeln (vgl. HKM 2011b: 5). Es zeichnet sich durch hohe Anforderungen an die Lernbereitschaft sowohl der teilnehmenden Jugendlichen als auch der betrieblichen Partner sowie der Lehrkräfte aus. Praxismodule im Lernort Betrieb werden von betrieblicher Seite bewertet, im Unterricht präsentiert und reflektiert. Lehrkräfte arbeiten im Team und organisieren selbstständig den Unterricht sowie die Betreuung der Jugendlichen. Diese nehmen freiwillig, aber auf Empfehlung der Klassenkonferenz am Programm teil. (vgl. HKM 2011b: 10-13)

Die Lehrkräfte-Teams bestehen aus Haupt- und Förderschullehrkräften, die mit der programmatisch vorgesehenen sozialpädagogischen Begleitung eng zusammenarbeiten. Lehrkräfte erhalten diagnostische Fortbildungen und sind gehalten, eng mit den regionalen Partnern im Übergangssystem bzw. der dualen Berufsausbildung zu kooperieren. (vgl. HKM 2005: 7f)

Das Programm „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ weist große Erfolge auf: Nur 11 % der teilnehmenden Jugendlichen verlassen im Jahr 2010 die Hauptschule ohne Abschluss (vgl. HKM 2011b: 19); ca. 27 % mit der Zusage für einen Ausbildungsplatz (vgl. HKM 2011b: 20). Dennoch bleiben Berufsvorbereitung und weitere schulische Ausbildung mit knapp 28 % und 30,5 % Spitzenreiter auch bei Teilnehmenden der SchuB-Abgangsklassen 2010. Das „Übergangssystem“ spielt auch hier eine wichtige Rolle.



## **Maßnahmen der Agentur für Arbeit**

Folgende Maßnahmen werden von der Agentur für Arbeit finanziert und von Institutionen wie z. B. freien Trägern der Jugendhilfe ausgeführt:

### **Betriebliche Einstiegsqualifizierung EQ**

Die EQ dient jungen Menschen mit Vermittlungshemmnissen „als Brücke in die Berufsausbildung“ (BA 2011a). Sie ist entstanden aus einem Sonderprogramm der Bundesregierung, das aufgrund seines großen Erfolges – über 60 % der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gelingt der Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung – in die Regelstruktur des SGB III aufgenommen wurde (vgl. BA 2011b). Brechen Jugendliche eine EQ vorzeitig ab, so ist der häufigste Grund hierfür der Übergang in eine Berufsausbildung (vgl. GIB 2006: 7). Jugendliche ohne Ausbildungsstelle absolvieren in der EQ ein bezahltes, sozialversicherungspflichtiges Praktikum von mindestens sechs-, höchstens zwölfmonatiger Dauer (vgl. BMBF 2011b). Die Bundesagentur für Arbeit zahlt einen Zuschuss zum Unterhalt des Jugendlichen von € 216 und erstattet einen Anteil am pauschalierten Gesamtsozialversicherungsbeitrag, der jährlich neu berechnet wird und für die Gesamtförderdauer unverändert bleibt (vgl. BA 2011b). Im Ausbildungspakt für den Zeitraum von 2010 bis 2014 strebt die Wirtschaft an, jährlich 30.000 neue betriebliche Plätze für die EQ bereitzustellen (vgl. Brüderle et al. 2010: 11). Die EQ richtet sich an alle ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen (vgl. BMBF 2011). Zur Zielgruppe gehören laut BA folgende Gruppen von Jugendlichen:

- Ausbildungsbewerber/innen mit individuell eingeschränkten Vermittlungsperspektiven
- Ausbildungssuchende ohne vollwertige Ausbildungsfähigkeit
- Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungssuchende

(vgl. BA 2011a)

Jugendliche haben in diesem mehrmonatigen Praktikum die Möglichkeit, sowohl den ausgewählten Beruf als auch den Praktikumsbetrieb kennenzulernen und ihre berufsbezogenen Kompetenzen darzustellen. Potentielle Ausbildungsbetriebe können in der EQ potentielle Azubis erproben und ihre Ausbildungsentscheidung fundiert aufgrund der gewonnenen Eindrücke treffen. (vgl. BA 2011a und b)

Bemerkenswert ist die ungenaue Verwendung der Termini „Jugendliche mit individuell eingeschränkten Vermittlungsperspektiven“ und „Ausbildungsfähigkeit“ seitens der BA, zumal sie nicht deckungsgleich sind mit den Formulierungen im SGB III, § 235b. Dort werden als förderungsfähig solche Ausbildungssuchende beschrieben, die „...noch nicht in vollem Maße über die erforderliche Ausbildungsreife verfügen...“ sowie „...lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungssuchende“ (SGB III, § 235b). Die BA verweist in ihrer Eingrenzung der Zielgruppe nicht

auf sozial oder strukturell determinierte Benachteiligungen, sondern verbleibt bei individueller Zuschreibung – ein Rückschritt hinter die Klassifizierung im SGB III.

### **Berufseinstiegsbegleitung**

Die Maßnahme der Berufseinstiegsbegleitung hat zum Ziel die individuelle Unterstützung förderungsfähiger Jugendlicher zur Erleichterung ihrer beruflichen Eingliederung. Sie ist im § 421s des SGB III festgeschrieben und gehört hier dem Abschnitt „Ergänzungen für übergangsweise mögliche Leistungen und zeitweilige Aufgaben“ des 13. Kapitels „Sonderregelungen“ (BMJ 2011) an. An beiden Überschriften ist abzulesen, dass diese Maßnahme vorerst nicht ein regulärer Teil der vorberuflichen Bildung werden soll, sondern den Status als Einzelfall-/Sonderregelung einnimmt. Aktuell befindet sich die Maßnahme in der Modellerprobungsphase; sie ist im September 2011 durch ein Fachkonzept im Auftrag der BA konzeptionell einheitlich ausgestaltet worden. Die Berufseinstiegsbegleitung ist ein wesentliches Element der Initiative Bildungsketten des BMBF, die im Jahr 2010 begonnen wurde (vgl. BMBF 2013e: 2). Langfristiges Ziel ist die Einbindung der Maßnahme in ein verlässliches und lokal abgestimmtes Angebot (vgl. DB 2008: 8). Die Zielgruppe dieser Maßnahme sind Jugendliche, „[...] die voraussichtlich Schwierigkeiten haben, den Abschluss der allgemein bildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen.“, bei denen davon ausgegangen werden kann, „[...] dass auch die Integration in Ausbildung nach Beendigung der allgemein bildenden Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein kann (BA 2011d: 6).

Die Berufseinstiegsbegleitung, die von bei Trägern festangestellten Berufseinstiegsbegleitern/innen durchgeführt wird, orientiert sich in Grundsatz und Ausführung an bereits bestehenden ehrenamtlichen Ausbildungspatenschaftsprojekten (vgl. DB 2008: 7). Berufseinstiegsbegleiter/innen sollen ausgehend vom individuellen Profil des/der Jugendlichen wiederum individuell auszuarbeitende Unterstützungsangebote vorhalten. Dauer der Maßnahme ist höchstens 24 Monate; sie beginnt in der Vorabgangsklasse der allgemein bildenden Schule und sichert im Falle der anschließenden Berufsausbildung die Einstiegsphase des ersten halben Jahres (vgl. BA 2011c). Eine durchgängige und enge Kooperation mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit ist verpflichtend (vgl. ebd.).

Wichtigste Teilziele der Berufseinstiegsbegleitung sind:

- Erreichung des Abschlusses der allgemein bildenden Schule
- Berufsorientierung und Berufswahl
- Ausbildungsplatzsuche
- Begleitung im Übergangssystem
- Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses

(BA 2011d: 4)

### **Optimierung der lokalen Vermittlungstätigkeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen“ OloV**

Im hessischen Pakt für Ausbildung für die Jahre 2007 bis 2009 ist die modellförmige Erprobung von OloV festgeschrieben. Ziele des gemeinsamen Vorhabens der hessischen Wirtschaft, kommunalen Spitzenverbände, Regionaldirektion Hessen sowie Bundesagentur für Arbeit sind die Erarbeitung und der Einsatz hessenweiter Standards zur

- „qualitativen Verbesserung der Berufsorientierung
- qualitativen und quantitativen Verbesserung von Ausbildungsvermittlungsprozessen“

(Hessen 2007: 8)

Seit 2008 bezeichnet OloV eine landesweite Strategie mit dem Ziel, allen „...ausbildungswilligen und –fähigen Jugendlichen eine Chance auf eine berufliche Ausbildung anzubieten.“ (OloV 2011a). Eigens entwickelte Qualitätsstandards sorgen für eine verbesserte Information, größere Transparenz und die Vermeidung von Doppelarbeit (vgl. Hessen 2007: 8). Die Qualitätsstandards bearbeiten die Prozesse:

- Berufsorientierung
- Ausbildungsplatz-Akquise
- Matching und Vermittlung

(vgl. OloV 2011a)

Diese Standards beinhalten beispielsweise die Bereitstellung lokaler Ansprechpartner an Schulen und Schulämtern, die Schulung derjenigen Lehrkräfte, die mit schulischer Berufsorientierung betraut sind, Veranstaltungen zur schulischen Berufsorientierung sowie die Erarbeitung spezieller Curricula, welche Kompetenzfeststellungen in den Unterricht integrieren (vgl. OloV 2011b).

Im Gegensatz zu allen vorgenannten Maßnahmen richtet sich OloV an die in der Berufsorientierung tätigen Personen, nicht an die Jugendlichen. OloV versteht sich als regional einzusetzendes Instrument, das an lokal vorhandenen Strukturen zur beruflichen Orientierung ansetzt und diese weiterentwickelt (vgl. HMWVL 2010: 9).

### **IX.9 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme**

Obwohl die Vorbereitung junger Menschen auf die berufliche Ausbildung als eine Aufgabe des allgemein bildenden Schulsystems angesehen wird, bietet die Bundesagentur für Arbeit seit den 1970er Jahren Maßnahmen zur Berufsvorbereitung der Jugendlichen an, die ohne Unterstützung die erste Schwelle nicht bewältigen (können) (vgl. BMBF 2005: 35). Diese Maßnahmen werden ständig weiterentwickelt und integrieren in den 1980er Jahren die ursprünglich von Vereinen getragenen „Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer“ (ebd.). Diese stellen bereits eine aufsuchende Maßnahme dar und können als direkte Vorläufer der heutigen Benachteiligtenförderung angesehen werden (vgl. ebd.).

Im Jahr 1988 werden der Berufsvorbereitung sozialpädagogische Konzepte hinzugefügt, in den 1990er Jahren erfahren die Maßnahmen der Berufsvorbereitung eine Weiterentwicklung bezüglich der Stärkung sozialpädagogischer Elemente (vgl. BMBF 2005: 36). Jedoch bleiben die Maßnahmen intransparent, ein „Förderdschungel“ (BMBF 2005: 40) wird attestiert. Um mehr Transparenz und Effizienz zu schaffen, startet 2001 eine Modellversuchsreihe zur Entwicklung einer neuen Förderstruktur. Vorrangiges Ziel dieser Reihe ist ein Paradigmenwechsel: „Von der bestehenden Maßnahmenorientierung der Angebote hin zu einer Personenorientierung“ (ebd.). Aufbauend auf den Erfolgen und Erkenntnissen dieser Modellversuchsreihe entwickelt die Bundesagentur für Arbeit das neue Fachkonzept für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen BvB (vgl. BMBF 2005: 44).

Die BvB ist eine Qualifizierungsmaßnahme (vgl. BA 2011a), die vorrangig auf die nachhaltige Einmündung der Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt zielt. Allerdings ist auch die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses „[...] [u]nter Beibehaltung dieser vorrangigen Zielsetzung(...)“ (BA 2011b; [Einf. d. Verf.]) als mögliches Ziel der BvB benannt. (vgl. ebd.)

Im § 61 des Sozialgesetzbuches III sind die Bedingungen zur Förderung einer BvB festgelegt:

„Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme ist förderungsfähig, wenn sie

- auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereitet oder der beruflichen Eingliederung dient und nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegt sowie
- nach Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und des Ausbildungs- und Betreuungspersonals, Gestaltung des Lehrplans, Unterrichtsmethode und Güte der zum Einsatz vorgesehenen Lehr- und Lernmittel eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten läßt. [!]“

(SGB III, § 61 (1))

Der Wortlaut im Gesetz und in der Information der BA unterscheiden sich in der Auslegung des Terminus 'berufliche Eingliederung'. Im Gesetz ist das Konstrukt des Berufes integriert, d. h., die BvB zielt ausschließlich auf die Hinführung Jugendlicher zur Berufsausbildung; die BA legt diese Formulierung weiter aus und bezieht die Beschäftigungsaufnahme ein, die ein ungelerntes Arbeitsverhältnis bedeuten kann. Der Unterricht in der BvB wird von der BA jedoch ausschließlich ausbildungsbezogen dargestellt (vgl. BA 2011b), so dass die Möglichkeit zur Eingliederung Jugendlicher in ungelernte Beschäftigung eine Ausnahme darstellt. Die BvB soll den teilnehmenden Jugendlichen die Möglichkeit geben,

- ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu überprüfen und bewerten, die für die Berufswahl relevant sind und eine berufliche Orientierung auszubilden,
- ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine berufliche Erstausbildung weiterzuentwickeln,
- nachhaltig in den Ausbildungsmarkt einzumünden.

(vgl. BA 2011b)

Die Zielgruppe der BvB setzt sich aus Jugendlichen zusammen,

- „die noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung verfügen [...] oder
- denen die Aufnahme einer Berufsausbildung wegen fehlender Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Ausbildungsmarktes und dem persönlichen Bewerberprofil nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen (Steigerung der Vermittelbarkeit)“

(BA 2009: 2)

Das Fachkonzept schließt Jugendliche mit „komplexem Förderbedarf“ in die Zielgruppe ein. Dieser bezieht sich auf schwierige persönliche oder familiäre Bedingungen sowie auf eine nicht eindeutige Prognose zum Ausbildungserfolg. Voraussetzung für die Aufnahme einer BvB ist in einem solchen Fall die Stabilisierung und Sicherstellung der ausbildungsbezogenen Motivation des/der Teilnehmenden (vgl. ebd.).

Nicht allein die formale Zugehörigkeit zur oben beschriebenen Zielgruppe bestimmt die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Die individuelle Situation der/des Jugendlichen muss die Teilnahme erforderlich machen (vgl. BA 2009: 2). Obwohl Beratungsfachkräfte der BA gehalten sind, insbesondere bei Jugendlichen mit komplexem Förderbedarf, eine „sorgfältige Vorauswahl“ (ebd.) zu treffen, enthält das Fachkonzept keine Definition der Erforderlichkeit der Teilnahme aufgrund persönlicher Situation. Jugendliche, die Defizite im Bereich Motivation/Einstellungen, Schlüsselqualifikationen oder sozialer Kompetenzen aufweisen, sollen ebenso wie Jugendliche aus dem Rechtskreis des SGB II durch vorgeschaltete Aktivierungshilfen unterstützt werden (vgl. BA 2009: 2).

In der vorgestellten Kategorisierung werden individuelle Gründe bzw. Voraussetzungen für die Teilnahme an der BvB genannt – eine Zuschreibung, die individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung rechtfertigt, welche die BvB leisten soll (vgl. BA 2009: 4). Ausbildungsreife wird hier nicht als ein bestehendes Konstrukt dargestellt, das bestimmte Kriterien in sich vereint und die Jugendliche entweder besitzen oder nicht; das Fachkonzept spricht von einer „erforderlichen Ausbildungsreife“ und setzt somit dieses umstrittene Konstrukt in Relation, wozu, bleibt allerdings offen.

Die BvB sieht im Kern ein „...auf die individuellen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen) des einzelnen jungen Menschen abgestimmtes [Angebot]“ (BA 2009: 4 [Einf. d. Verf.]) vor. Dieses individuelle Förderangebot spiegelt sich in den Eckpunkten des Fachkonzepts wider: Bezüge zur Biografie, zum individuellen Bildungsverlauf während der Maßnahme, zur individuellen Eignung und zur Dauer der Maßnahme werden hergestellt. Zur Sicherstellung eines individuellen Bildungsverlaufs werden ein auf den Ergebnissen der Eignungsanalyse aufbauender Förderplan sowie eine kontinuierliche Bildungsbegleitung vorgehalten. Allerdings finden sich in den Eckpunkten auch strukturelle Bezüge, wie z. B. die Förderung kooperativer Qualifizierungsangebote sowie die „flächendeckende Implementierung betriebs- und wohnortnaher Qualifizierungskonzepte“ (ebd.).

Die BvB ist in vier Teile gegliedert, die flexibel aufeinander aufbauen:

1. Eignungsanalyse
2. Grundstufe
3. Förderstufe
4. Übergangsqualifizierung

In der Eignungsanalyse werden unterschiedliche eignungsdiagnostische Verfahren zur Kompetenzfeststellung und zur Erstellung eines Stärken-Schwächenprofils angewendet. Verpflichtend einzuhalten sind Simulations-, Handlungs- und Biografieorientierung. Tests können optional verwendet und mit systematischer Verhaltensbeobachtung ergänzt werden. Ergebnisse aus diagnostischen Verfahren der BA im Vorfeld der BvB sind zu berücksichtigen (vgl. BA 2009: 9f). Die Grundstufe ist konzipiert zur beruflichen Orientierung der Jugendlichen bis hin zur Berufswahl und baut auf den in der Eignungsanalyse gewonnenen Erkenntnissen auf. Grundlagenkenntnisse in folgenden Bereichen können erworben werden:

- Allgemein bildend
- Berufsbildend
- IT/Medien
- Sprache

(vgl. BA 2009: 10f)

An die Grundstufe schließt die Förderstufe für diejenigen Jugendlichen an, die das Ziel der Grundstufe nach maximaler Förderdauer nicht erreicht haben. Sie erhalten in der Förderstufe eine spezifisch auf berufliche Grundfertigkeiten ausgerichtete Förderung, welche den allgemeinen Grundlagenbereich, Sprachförderung und Bewerbungstraining einschließt. (vgl. BA 2009: 11)

In der abschließenden Übergangsqualifizierung soll die Vermittelbarkeit der Jugendlichen verbessert werden. Voraussetzung für den Eintritt in die Übergangsqualifizierung ist eine getroffene Berufswahl. Jugendliche, die bereits ausbildungsreif sind, können unter Umgehung der Förderstufe direkt in die Übergangsqualifizierung einmünden. Voraussetzung ist eine bereits abgeschlossene Berufswahl. Die Übergangsphase endet mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung oder mit dem Ende der maximalen Förderung. (vgl. BA 2009: 11f)

Während der gesamten Dauer der BvB findet eine Bildungsbegleitung des/der Jugendlichen statt, die zum Ziel die Sicherung des Eingliederungserfolges hat. (vgl. BA 2009: 12)

### **Personal**

Für die vielfältigen Aufgaben in der BvB bedarf es qualifizierten Personals. Dieses soll in der beruflichen Ausbildung bzw. Berufsvorbereitung erfahren und kompetent sein. Beispiele für einzusetzende Berufsbilder sind sozialpädagogische Fachkräfte, sonderpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte. Regelmäßige Fortbildungen sind im Fachkonzept für die BvB festgeschrieben. (vgl. BA 2009: 24) Insbesondere die systematischen Verhaltensbeobachtungen sollen von geschultem Personal durchgeführt werden (vgl. BA 2009: 26).

### **Kooperation mit Betrieben**

Die anbietenden Institutionen sind verpflichtet, „(...) eine regelmäßige und organisierte Form der Zusammenarbeit (...)“ mit Betrieben durchzuführen, um einerseits die Eingliederung der jungen Menschen in betriebliche Ausbildung zu gewährleisten und andererseits die passgenaue Vermittlung der Jugendlichen in Praktika während der BvB sicherzustellen. Praktikumsstellen werden nach bestimmten zielbezogenen Kriterien ausgewählt. So werden Praktika zur beruflichen Orientierung von solchen zur Qualifizierung oder Integration unterschieden. (vgl. BA 2009: 29)

Die BvB zeichnet sich durch eine individualisierte Sichtweise auf Benachteiligungen aus, die zwar die individuell bezogene Förderung und Unterstützung rechtfertigt, aber den strukturellen Anteil an Benachteiligung vernachlässigt. So wird sogar die marktbezogene Benachteiligung, die das BMBF zu den strukturellen Faktoren zählt, individualisiert: Die Zielgruppenbeschreibung, die Jugendliche einschließt,

„...denen die Aufnahme einer Berufsausbildung wegen fehlender Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Ausbildungsmarktes und dem persönlichen Bewerberprofil nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen.“ (BA 2009: 2),

trägt zu dieser Individualisierung bei. Das Nicht-Gelingen des Übergangs wird in dieser Beschreibung den Jugendlichen zugerechnet, die in der BvB mit den notwendigen Kompetenzen und Verhaltensweisen ausgestattet werden sollen, um schließlich einen gelungenen Übergang in berufliche Ausbildung zu erreichen. Mit dieser Individualisierung trägt die BvB zu einer Stigmatisierung bei, wie sie Biermann 2006 kritisiert.

### **BvB-Pro**

Im Jahr 2012 wird die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme um ein produktionsorientiertes Fachkonzept für scheinbar besonders benachteiligte Jugendliche, die so genannte BvB-Pro, ergänzt. Diese Maßnahme folgt den Grundsätzen der allgemeinen BvB, vereint allerdings die praktischen und theoriebezogenen Inhalte didaktisch an einem produktionsorientierten Lernort, der Werkstatt. Demzufolge sind nun auch Jugendwerkstätten und Produktionsschulen berechtigt, sich um die Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit zu bewerben. (vgl. Agentur für Arbeit 2012)

Zur Zielgruppe der BvB-Pro gehören (noch) nicht ausbildungsreife oder berufsgerechte Jugendliche, die ohne berufliche Ausbildung verblieben, wohl aber ausbildungsinteressiert sind, die Schulpflicht bereits erfüllt haben, aber das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Darüber hinaus muss aufgrund „vielfältiger und schwerwiegender Hindernisse“ der erfolgreiche Abschluss der Standard-BvB prognostisch ausgeschlossen sein. Die in der Person zu suchenden Hemmnisse beziehen sich insbesondere auf den Bereich der Schlüsselqualifikationen oder eine vorhandene Schulmüdigkeit. Hier wird der erfolgreiche Ansatz der SchulB-Klassen aufgegriffen, indem auch die BvB-Pro eine grundsätzliche Lern- und Arbeitsbereitschaft voraussetzt. Zusätzlich zur didaktischen Unterrichtung in produktionsnahen Lernorten wird eine sozialpädagogische Begleitung bereitgestellt. Neben der grundsätzlichen Bereitschaft sind auch Eignung und persönliche Situation des Jugendlichen zu überprüfen. Lässt eines dieser beiden Kriterien vermuten, dass die BvB-Pro nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann, ist eine Förderung im Sinne dieses Fachkonzepts nicht möglich. In diesen Fällen müssen niedrigschwellige Förderung und Qualifizierung oder besondere Angebote in Betracht gezogen werden (vgl. Agentur für Arbeit 2012: 5f).



Im Aufbau ähnelt die BvB-Pro der Standard-BvB: Auf die Eingangsphase der Kompetenzfeststellung folgt eine Phase der Berufsorientierung/Berufswahl, woran sich die berufliche Kompetenzentwicklung anschließt. Hier können Qualifizierungsbausteine und „weitere beschäftigungsrelevante Qualifizierungen“ zertifiziert werden (vgl. Agentur für Arbeit 2012: 12ff).

Zentrales Unterscheidungsmoment zur Standard-BvB ist der produktionsorientierte Ansatz, welcher als „...Lernarrangement für junge Menschen, in dem über einen kooperativ organisierten Arbeitsprozess individuelle Lernprozesse nachhaltig gefördert werden.“ (Agentur 2012: 9). Dieser Ansatz beinhaltet

1. die Einheit von Lern- und Arbeitsort mit betrieblichen und an realen Kundenaufträgen orientieren Strukturen,
2. flexibel gestaltete Qualifizierungs- und Bildungsangebote,
3. eine nach pädagogischen Grundsätzen gestaltete Gemeinschaft mit betrieblichen Arbeits- und Urlaubszeiten
4. Kooperationen zur regionalen Wirtschaft, zu Bildungs- und Unterstützungseinrichtungen
5. ein multiprofessionelles Team mit berufsfachlichen, wirtschaftspädagogischen und betriebswirtschaftlichen Kompetenzen

(vgl. Agentur für Arbeit 2012: 9)

Um ein ganzheitliches Lernen im Arbeitskontext zu ermöglichen, stellen die pädagogisch und beruflichen Werkstätten das didaktische Zentrum der BvB-Pro dar (vgl. a. a. O.: 9). Zur professionellen Ausgestaltung dieses Konzept gehören beruflich qualifizierte Ausbilder\_innen, Lehrkräfte sowie sozial- oder sonderpädagogische Fachkräfte (vgl. a. a. O.: 26). Insbesondere Personen mit Doppel- oder Mehrfachqualifikationen werden als geeignet beschrieben, beispielsweise Ausbilder\_innen mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation (vgl. ebd.).

Eine Förderung der Maßnahmeträger durch die Bundesagentur für Arbeit erfolgt nur, wenn sich Dritte zu mindestens 50 % an der Finanzierung beteiligen. Im Berufsbildungsbericht von 2014 wird keine gesonderte Teilnehmer\_innenzahl für die BvB-Pro ausgewiesen, insgesamt nehmen im Jahr 2013 78285 Jugendliche an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil (vgl. BMBF 2014: 86)

Die BvB-Pro zeichnet sich durch eine noch stärker individualisierte Sicht auf Benachteiligung aus als die Standard-BvB. In der Zielgruppendefinition finden sich ausschließlich individuelle

Kriterien als benachteiligende Faktoren. Zudem müssen Teilnehmer\_innen der BvB-Pro nachdrücklich eine grundsätzliche Lern- und Arbeitsbereitschaft dokumentieren. Die Diagnose ihres bisherigen Verhaltens im schulischen oder vorberuflichen Bereich wird überprüft und für eine Prognose zum Erfolg oder Misserfolg in der Maßnahme verwendet (vgl. Agentur für Arbeit 2012: 5). Wer jedoch Verhalten und Fähigkeiten nach welchen Kriterien beurteilt und darauf aufbauend eine Prognose abgibt und damit über die Teilnahme entscheidet, wird im Fachkonzept der Agentur für Arbeit nicht ersichtlich.

### **IX.10 Zwischenfazit**

Die Geschichte der Benachteiligtenförderung ist gekennzeichnet von vielfältigen Einflüssen, welche konzeptionell auf arbeitsmarktpolitische Notwendigkeiten reagieren. Krisenphänomene am Arbeitsmarkt determinieren die Einrichtung und Konzeption der Maßnahmen zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufsausbildung. Bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts wird der Bezugspunkt duale Ausbildung für Maßnahmen der Benachteiligtenförderung angelegt; eine Konzeption, die sich für viele der berufsorientierenden und –vorbereitenden Maßnahmen bis heute erhalten hat. Ebenso wird hier der Bezug zu berufsvorbereitenden, an das duale System angelehnte Maßnahmen mit dem männlichen Geschlecht konstituiert. Die nicht strukturierten und nur temporär angelegten Wieder-Anfänge in den 1970er Jahren könnten eine Ursache dafür sein, dass das Übergangssystem regional, zumindest bundeslandabhängig unterschiedlich strukturiert ist. Immer noch sind die Fülle an Maßnahmen sowie die sich bietenden Abschlüsse und Qualifizierungen intransparent; Jugendlichen, aber auch Experten/innen gelingt es nicht, sämtliche Angebote zu überschauen (vgl. Deißinger 2008: 233, Münk 2008: 31f). Darüber hinaus steht die Effizienz dieses „pädagogischen Zwischenraums“ (vgl. Stomporowski 2007, zit. nach Münk 2008: 31) weiterhin in Frage. Jugendliche, die an Maßnahmen des Übergangssystems teilnehmen, erlangen mit dieser Teilnahme keine sichere berufliche Perspektive. Deißinger 2008 spricht von den „...im Dickicht des deutschen Übergangssystems in „Ehrenrunden“, „Warteschleifen“ oder auch „Sackgassen“ sich verirrenden Jugendlichen.“ (Deißinger 2008: 235f).

Auch die Zielgruppe des Übergangssystems bleibt unklar. Während das BMBF zwar strukturelle und in der Person liegende Benachteiligungsfaktoren unterscheidet, geschieht durch diese Zielgruppenbeschreibung dennoch eine Individualisierung der Benachteiligung, wie insbesondere am Kriterium „allgemein bildendes Schulsystem“ (BMBF 2005: 12) deutlich wird. Dem Benachteiligungsbegriff liegt eine ähnliche Grundannahme wie dem statischen Begabungsbegriff zugrunde: Menschen „bringen“ ihre Benachteiligungen – ähnlich wie die Begabungen – „mit“; auf die eine Schule adäquat reagieren kann, oder eben nicht. Dieses „eben nicht“ stellt die strukturelle Komponente in der Einteilung des BMBF dar. Diese Argumentation verschleierte die vorausgegangene Individualisierung von Benachteiligung.

Anders stellt sich die Einteilung von Enggruber, Euler und Gidion dar. Diese Typologie nimmt zwar die Jugendlichen selbst in den Fokus, was eine Individualisierung von Benachteiligung nahe zu legen scheint. Doch durch den Einbezug der biografischen Perspektive und die Analyse der motivationsstützenden Faktoren werden strukturelle Benachteiligungen sichtbar, insbesondere im Schulsystem. Über den von Enggruber geforderten Einbezug der Diskriminierungskategorien Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund sowie Körper wird vor dem Hintergrund der intersektionalen Analyse die Verschränkung von scheinbar individuellen Merkmalen und Struktur in der Diskriminierung deutlich.

Strukturelle Benachteiligungen finden sich ebenfalls in einigen Maßnahmekonzeptionen. So nimmt auch die Agentur für Arbeit in ihrer Definition der Einstiegsqualifizierung eine Individualisierung von Benachteiligung vor, anders als im Gesetzestext des SGB III, welcher auch von sozialen Benachteiligungen ausgeht. Die Konzeption der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (Standard-BvB) wird im Gesetzestext und in der Definition der Agentur für Arbeit unterschiedlich dargestellt. Verweist das SGB III ausschließlich auf die Einmündung in eine berufliche Ausbildung als Zielsetzung, erweitert die Agentur für Arbeit dieses Ziel um die Einmündung in Beschäftigung. Darüber hinaus setzt die BvB an den Kompetenzen der Jugendlichen an, um bei ihnen berufliche Handlungsfähigkeit zu evozieren. Der Ausgangspunkt wird durch das Fehlen einer „erforderlichen Ausbildungsreife“ determiniert. Defizite und fehlende Kompetenzen liegen bei den Jugendlichen; diese sollen durch die Standard-BvB entwickelt bzw. kompensiert werden. Auch hier liegt eine Individualisierung struktureller Benachteiligungen vor. Die BvB-Pro, welche in ihrer Zielgruppenbeschreibung ausschließlich individuelle Kategorien verwendet, verstärkt die Individualisierung von Benachteiligung in der berufsvorbereitenden Maßnahme noch. Auch die Möglichkeit, Jugendliche in eine ungelernte Erwerbstätigkeit zu entlassen, ist in diesem Konzept noch stärker institutionalisiert als in der Standard-BvB.

Die vorliegende Arbeit hat problemzentrierte Interviews mit jugendlichen Teilnehmern\_innen der Standard-BvB geführt, um einerseits ihre schulische Biografie darstellen zu können und andererseits den Zusammenhang von Geschlecht, Schulbildung, sozialer Herkunft und des Scheiterns an der ersten Schwelle nachzeichnen zu können. Die Auswertung nimmt die motivationsstützenden Faktoren von Enggruber, Euler und Gidion auf und setzt sie in Beziehung zu einer eher biografischen Typologisierung, die sich wiederum an der zitierten Studie orientiert. Bevor die Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt werden, wendet sich die vorliegende Arbeit der zweiten untersuchten Kategorie zu: dem Geschlecht. Die Zuschreibung von männlichem Geschlecht (mit bestimmter sozialer Herkunft) und Schulversagen sowie einem darauf folgenden Scheitern an der ersten Schwelle soll näher beleuchtet werden. Daher widmet sich das folgende Kapitel den Theorien zu Geschlecht und zu Männlichkeit(en). Eine ähnliche Analyse von Weiblichkeit(en) wird an dieser Stelle nicht vorgenommen.

## **Teil C: Interviewstudie zu Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf**

## **X. Forschungsmethode: Das problemzentrierte Interview**

Wesentlich für die vorliegende Studie ist das Verständnis der subjektiven Interpretation der interviewten Jugendlichen hinsichtlich ihrer Schullaufbahn, ihrer aktuellen Situation und ihrer Einstellung zu Schule und Beruf. Um dieses Verständnis zu ermöglichen, wählt die Arbeit einen qualitativen Forschungszugang, da das Verstehen komplexer Zusammenhänge ein Grundprinzip qualitativer Forschung darstellt (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2012: 23). Die zentrale Fragestellung der Arbeit ist an subjektiven und lebensweltbezogenen Deutungsmustern als Erklärung für individuelles Verhalten interessiert. Um sich einer „fremden“ Deutung von Verhalten anzunähern, eignet sich ein qualitatives Vorgehen besser als ein quantitatives, da es genaue und dichte Beschreibungen des zu untersuchenden Phänomens liefern kann (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2012: 17). Die starke Orientierung qualitativer Forschung am Alltagsgeschehen und Alltagswissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen (vgl. a. a. O.: 23) kommt der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ebenfalls sehr entgegen.

Wie im Titel der Arbeit dargestellt wird, will die Studie die Perspektiven der Teilnehmenden sowohl auf die aktuelle Situation in der Maßnahme des Übergangssystems als auch auf ihre persönlichen Erfahrungen im allgemein bildenden Schulsystem mit der jeweils subjektiven Bewertung darstellen. Vermutet wird eine Möglichkeit zur Erklärung individuellen Verhaltens durch die Analyse der erhobenen Daten, welches sich auf den zunächst misslungenen Übergang von der Schule in den Beruf bezieht. Die Studie stellt die Frage nach geschlechtsbezogenen und/oder milieubezogenen Einstellungsmustern im Hinblick auf das allgemein bildende Schulsystem, die den Misserfolg an der ersten Schwelle bedingt haben könnten. Darüber hinaus will die Studie einer vielleicht strukturellen Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft und/oder Geschlecht in der allgemein bildenden Schule nachspüren. Zwar kann die vorliegende Interviewstudie ausschließlich subjektive Perspektiven vermitteln; dies ist aber im Hinblick auf ein mögliches Verständnis der Situation der befragten Jugendlichen unerlässlich (vgl. Schütz 1977: 65f).

Die subjektive Perspektive, hier ausgedrückt im Bericht der persönlichen Erfahrungen in der Schule und der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“, kann Hinweise auf mögliche Benachteiligungsmechanismen geben, die mit Hilfe des Vergleichs mehrerer Interviews erhoben werden können. Darüber hinaus kann die vorliegende Studie im Vergleich mit anderen Forschungsprojekten Hinweise auf benachteiligende Strukturen im allgemein bildenden Schulsystem geben. Nicht zuletzt bietet die gewählte Vorgehensweise die Möglichkeit, individuelle Bewältigungsstrategien und zukünftige Planung hinsichtlich des Eintrittes in die Berufswelt zu extrahieren.

Aufgrund theoretischen Vorwissens zum Problembereich „Jugendliche im Übergangssystem“ und den sich daraus ableitbaren Vorannahmen zum Zusammenwirken benachteiligender Faktoren wurde für die vorliegende Studie die Erhebungsmethode „problemzentriertes Interview“ gewählt. Dieses Instrument vereinigt eine offene Frageweise und eine generelle Ergebnisoffenheit mit der Möglichkeit, ein „theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis“ in die Untersuchung einzubeziehen (vgl. Lamnek 2010: 333). Die Vorbereitung auf die Erhebungen schließt außer dem Methodenstudium ein problembezogenes Literaturstudium sowie eigene Erkundungen des Forschungsfeldes ein. Obwohl eine gewisse Voreingenommenheit des/der Forschenden dadurch angelegt wird, bietet das problemzentrierte Interview ähnlich wie das narrative Interview die Möglichkeit, durch offene Erzählungen des/der Interviewten sowie Nachfrageteile die subjektive Interpretation des/der Befragten zu erheben (vgl. ebd.). Das problemzentrierte Interview ist aufgrund seiner Offenheit darauf gerichtet, die vorgefertigten Konzepte des/der Forschenden sowohl während des Interviews als auch der Auswertung zu überprüfen und zu modifizieren. In der Auswertung werden deduktive und induktive Vorgehensweise miteinander kombiniert, darüber hinaus sind Abduktionen mit gänzlich neuem Inhalt ebenfalls möglich. (Witzel/Reiter 2012: 26ff).

### ***X.1 Theoretischer Hintergrund der Methode „Problemzentriertes Interview“***

Um zu einem intersubjektiven Verständnis subjektiver Bedeutungskonstruktionen und Interpretationen struktureller Bedingungen sowie der individuellen Handlungspräferenzen zu gelangen, unternimmt die vorliegende Arbeit den Versuch, sich über die gewählte Methode der Lebenswelt der Befragten anzunähern. Die Forderung, den Lebensweltbezug jeglichen wissenschaftlichen Vorgehens zu berücksichtigen und in die gewählte Analyse-methode einzubeziehen, geht zurück auf Edmund Husserl (vgl. Hitzler/Eberle 2012: 110). Nach Husserl besteht die Lebenswelt der Individuen aus den subjektiven Bedeutungskonstruktionen der in der Lebenswelt beheimateten Individuen. Wenngleich jedes Individuum also seine eigene Interpretation der (lebensweltlichen) Wirklichkeit besitzt, geschieht die Konstruktion des gemeinsamen Bezugsrahmens dennoch über die Spiegelung anderer Wahrnehmungen im eigenen wahrnehmenden Ich. Alle Wahrnehmungen, die eigenen und die fremden, beziehen sich auf die gleiche vordispositive Realität, die aber als solche nicht wahrgenommen werden kann. Wahrgenommen und somit realitätskonstituierend wirken kann Realität nur im Vollzug der egozentrischen Bedeutungszuschreibung. Indem „Ich“ einem (geistigen) Gegenstand meine Bedeutung verleihe, konstruiere „Ich“ meine Realität. Die Annäherung an die fremde, nicht eigene Wahrnehmung ist möglich, sie kann allerdings nur im Spiegel der eigenen geschehen:

„Alles eigene Bewußtseinsleben [!] kann ich direkt und eigentlich erfahren als es selbst, nicht aber als das fremde: fremdes Empfinden, Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen. Aber in mir selbst

wird es in einem sekundären Sinn, in der Weise einer eigentümlichen Ähnlichkeitsapperzeption miterfahren, konsequent indiziert, sich dabei einstimmig bewährend. Mit Leibniz zu reden: In meiner Originalität als mir apodiktisch gegebenen Monade spiegeln sich fremde Monaden, und diese Spiegelung ist eine sich konsequent bewährende Indikation. Was da aber indiziert ist, das ist, wenn ich phänomenologische Selbstauslegung vollziehe und darin Auslegung des rechtmäßig Indizierten, eine fremde transzendente Subjektivität; das transzendente ego setzt in sich nicht willkürlich, sondern notwendig ein transzendentes alter ego. Eben damit erweitert sich die transzendente Subjektivität zur Intersubjektivität, zur intersubjektiven-transzendentalen Sozialität, die der transzendente Boden ist für die intersubjektive Natur und Welt überhaupt und nicht minder für das intersubjektive Sein aller idealen Gegenständlichkeiten. Das erste ego, auf das die transzendente Reduktion führt, entbehrt noch der Unterscheidungen zwischen dem Intentionalen, das ihm ursprünglich eigen ist, und dem, was in ihm Spiegelung des alter ego ist.“ (Husserl 1929)

Lebenswelt nach Husserl muss der Bezugs- und Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher Forschung sein – sie existiert „in milliardenfacher Vielfalt als einzig wirkliche Welt jeder einzelnen Person.“ (Hitzler/Eberle 2012: 110). Alfred Schütz hat diese Prämisse aufgenommen und einen erkenntnistheoretischen Zugang zur Sinnkonstitution von Individuen und sozialen Gruppen etabliert. Hierzu bedarf es unbedingt des Zugangs zur subjektiven Interpretation einzelner Handlungsabläufe, Sinnzusammenhängen oder normativer Deutungsmuster (vgl. a.a.O.: 113):

„Das Festhalten an der subjektiven Perspektive ist die einzige, freilich auch hinreichende Garantie dafür, daß [!] die soziale Wirklichkeit nicht durch eine fiktive, nicht existierende Welt ersetzt wird, die irgendein wissenschaftlicher Beobachter konstruiert hat.“ (Schütz 1977: 65f).

Um die Unterscheidung zwischen der eigenen Wahrnehmung und der Spiegelung der Wahrnehmung des Anderen im eigenen Selbst zu ermöglichen, verweisen Garfinkel und Liberman auf eine Wissenschaft, welche sich ihrer Konstruktionsprozesse bewusst ist. Indem Sozialwissenschaften die Konstruiertheit ihrer Vorannahmen akzeptieren und in ihre Analyse einbauen, kann die Unterscheidung zwischen Eigen und Fremd gelingen. Eine Wissenschaft, die nicht für sich in Anspruch nimmt, vor einem objektiv erfahrbaren Hintergrund bestimmte Praktiken ihr Eigen zu nennen, sondern zugibt, aus ihren in lebensweltlichen Bezügen verankerten Praktiken zu bestehen, erhält die Chance, die Lebenswelt fremder Subjekte verstehend erkunden zu können. (vgl. Garfinkel/Liberman 2007:4)

Zu diesem Zweck begründet Harold Garfinkel die wissenschaftliche Programmatik der Ethnomethodologie. Ihre zentrale Frage ist die nach der Ermöglichung sozialer Ordnung. Indem zwar supersubjektive Handlungsnormen und Wertsysteme nicht negiert werden, wohl aber die

Prämisse aufgestellt wird, jene verliehen nur dann Sinn, wenn sie in „das aktuelle Interaktionsgeschehen“ (Bergmann 2012: 119) integriert und aus ihm heraus interpretiert würden. Handlungsrelevanz übergeordneter Normen entsteht im ethnomethodologischen Sinn nur durch situative Sinnzuschreibung und Deutung. Diese Interpretationsleistung kann nur durch die interagierenden Individuen geschehen, sie ist es, die durch wissenschaftliches Vorgehen offen gelegt werden muss. (vgl. Bergmann 2012: 119).

Die Herausforderung im Forschungsprozess besteht in der Annäherung an die interaktiv konstruierten Bedeutungen der untersuchten Individuen. Vor der empirischen Erhebung ist die Analyse der bereits zum Thema existierenden Theorien und Untersuchungen unerlässlich. Auf diese Weise wird einerseits eine Basis theoretischen Vorwissens gelegt, welches geeignet ist, die Alltagstheorien und Vorannahmen des/der Forschenden zu überprüfen und gegebenenfalls in Frage zu stellen. Darüber hinaus fungiert diese Episode als Mittel zur Bewusstmachung des eigenen Vorwissens und ist somit geeignet, dem/der Forschenden Zugang zu den eigenen Konstruktionen zu gewähren. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 17)

Um diese „Konstruktionen zweiten Grades“ im weiteren Prozess an problemnäheren Aussagen überprüfen zu können, benötigt die wissenschaftliche Analyse Konstruktionen ersten Grades: „‘constructs of the constructs made by the actors on the social scene‘“ (Witzel/Reiter 2012: 17). Der im Interview ermöglichte diskursive Dialog, in welchem sich das praktische Wissen der Befragten und das (theoretische) Vorwissen des/der Forschenden ergänzen, ist zur Entdeckung der Konstruktionen ersten Grades gut geeignet (a. a. O.: 18f). Die Analyse des im problemzentrierten Interviews verwirklichten Diskurses geht zurück auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus, welche menschliche Gruppen und Gesellschaften als durch die Handlungen interagierender Individuen konstituiert definiert. Nur durch eine Abfolge von Interaktionen, die sowohl auf subjektiver Sinnzuschreibung beruhen als auch diese nach sich ziehen, entstehen handlungsbezogene Definitionen der Individuen selbst sowie der gesamten Gruppe. Im Handeln, welches immer kombiniert ist mit individueller, oft auch mit gruppenbezogener Sinnzuschreibung entstehen Normen und Wertesysteme ganzer Gesellschaften (vgl. Abels 2012: 410).

Vor der auf individueller Bedeutungskonstruktion beruhenden Interaktion steht die Selbstinteraktion des handelnden Individuums. In diesem Prozess selektiert die Person wichtige von unwichtigen Dingen und interpretiert die ausgewählten vor dem Hintergrund des situationalen Kontextes. Erst wenn der interpretative Vorgang der Selbstinteraktion abgeschlossen ist, kommt es zur Interaktion mit anderen Individuen. (vgl. Blumer 1969:5)



## **X.2 Prinzipien des Problemzentrierten Interviews**

Die Methode „problemzentriertes Interview“ hat zum Ziel, die subjektiven Bedeutungskonstruktionen der Befragten zu entdecken sowie den Einfluss des/der Forschenden auf die Erhebungssituation in der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Dazu folgt diese Erhebungsmethode wesentlichen Prinzipien, die im Folgenden kurz erläutert werden.

### **Das Prinzip des Problemzentrierens**

Indem das im Zentrum stehende Problem des Interviews mit einer detaillierten Darstellung des theoretischen Vorwissens des/der Forschenden begründet wird, wird das Forschungsinteresse sichtbar und kann im Prozess des Interviewführens und –auswertens reflexiv bearbeitet werden. Auf diese Weise kann die „Verschmutzung des Feldes“ durch Vorwissen und Theoriebezug anerkannt und die in der Bewusstmachung liegende Chance zur Überprüfung der Vorannahmen am empirischen Material genutzt werden. So können zu den deduktiven und induktiven Analyseschritten weitere hinzukommen, welche gänzlich neue Verbindungen von erhobenen Daten und Vorwissen darstellen. Diese so genannten Abduktionen stellen „Überraschungen“ im Auswertungsprozess dar, die ohne den Einbezug des Vorwissens in die Analyse nicht möglich gewesen wären. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 24ff).

Für den Auswertungsprozess bedeutet der Einbezug des Vorwissens in die Analyse eine Veränderung der Haltung des/der Forschenden. Zur geforderten generellen Offenheit gegenüber den erhobenen Daten tritt das Bewusstsein um die Konstruiertheit des eigenen Vorwissens hinzu, welches im Analyseverlauf ständig hinterfragt werden muss. Darüber hinaus werden mit Hilfe des Prinzips des Problemzentrierens offene und responsive Interviewstrategien verankert. Diese ermöglichen es dem/der Fragenden, zu relevanten Aspekten (z. B. mittels Nachfragen) weiterführende und/oder tiefere Antworten zu erhalten. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 26f).

### **Das Prinzip der Prozessorientierung**

Das problemzentrierte Interview verlangt sowohl in der Ausführung als auch in der Auswertung eine starke Prozessorientierung. Während der Befragung können Bedeutungszuschreibungen und individuelle Sinnzusammenhänge erst nach und nach sichtbar werden. Um diese dennoch entdecken zu können, bedarf es während des Gesprächs wiederkehrender Schleifen, die um das zu erhebende Problem kreisen. Erst nach einer empathischen Rekonstruktion der Interpretation des Gegenübers kann es zum Verständnis dieser Interpretation kommen. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 27).

Im Analyseprozess bedarf es ebenfalls der interpretatorischen Schleifen, um der „fremden“ Interpretation auf die Spur zu kommen. Deduktive und induktive Interpretationen werden abgewechselt und wiederholt, Kernkategorien lenken die weitere Interpretation. Insbesondere Redundanzen und Widersprüche des/der Befragten sind wichtig für die Auswertung. Während

erstere die Perspektive des/der Befragten reformulieren und auf diese Weise die Interpretation vereinfachen, drücken letztere Ambivalenzen aus, die noch nicht gelöst sind, wohl aber handlungsleitend fungieren. Diese Widersprüche sollten im Verlauf des Interviews geklärt werden, z. B. durch Nachfragen oder Konfrontationen (vgl. Witzel/Reiter 2012: 28f).

### **Das Prinzip der Objektorientierung**

Die methodischen Vorgaben im „problemzentrierten Interview“ müssen dem zu untersuchenden Problem angemessen sein. Daher verlangt diese Erhebungsmethode keine unbedingte Standardisierung des Leitfadens, sondern eine unbedingte Hingabe an die Einsichten in die Welt des Gegenübers:

„In Short, the practical realisation of the PCI entirely depends on the peculiarities of the object of research.“ (Witzel/Reiter 2012: 29)

Das „problemzentrierte Interview“ kann sowohl Interesse an biografischen Erzählungen als auch an persönlichen Interpretationsmustern haben. Somit kann die erste Durchführung sich durch lange Passagen des Zuhörens auszeichnen, die letztere eher durch problemorientiertes Nachfragen. Beide Arten, das Interview zu führen, können in einem Gespräch vorhanden sein und sich abwechseln. Insbesondere aufgrund dieser Offenheit in methodischen Zwängen sind Vorüberlegungen und Vorbereitung dieser Methode wichtig. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 29).

Im Folgenden soll diese kurz beschrieben werden, woran sich die Darstellung der Durchführung und Auswertung anschließen.

### **III. Die Studie zu Teilnehmendenperspektiven in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme**

Ausgehend von der Tatsache, dass mehr junge Männer als junge Frauen nach der allgemein bildenden Schule in das so genannte Übergangssystem einmünden (vgl. BMBF 2013d: 29), liegt das Forschungsinteresse der vorliegenden auf einem möglichen Einfluss des Geschlechts auf die individuelle Copingstrategie nach einem (erstmalig) nicht erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung. Hauptverantwortlich für eine Einmündung in berufsvorbereitende Maßnahmen ist jedoch der erreichte allgemein bildende Schulabschluss; Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ganz ohne Abschluss tragen ein sehr viel höheres Risiko des Scheiterns an der ersten Schwelle als Jugendliche mit mittlerem oder höheren Abschluss (vgl. a. a. O.: 30). Mit der besuchten Schulform und dem zunächst erreichten Abschluss korreliert in Deutschland die soziale Herkunft – immer noch in hohem Maße (vgl. OECD 2014). Im Bereich der allgemein bildenden Schule stellt das Geschlecht einen Einfluss auf die angestrebten und verwirklichten Schullaufbahnen dar. Während in der Hauptschule sowie der Förderschule

Jungen stärker repräsentiert sind als Mädchen, stellen diese den größten Anteil der Schüler\_innenschaft in der Realschule, der Fachoberschule und dem Gymnasium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 210).

### ***X.3 Fragestellung der Interviews***

Das zentrale Interesse der Interviews liegt vor den oben skizzierten Hintergründen auf den Perspektiven der Teilnehmenden zu schulischer Bildung. Wesentlich sind die subjektiven Bedeutungszuschreibungen zur Institution Schule, die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen mit ihren Lehrkräften sowie die weitere Zukunftsplanung. Darüber hinaus ist die Studie an situationsbezogenen Konstruktionen von Männlichkeiten interessiert. Insbesondere die im schulischen Kontext bevorzugten Darstellungen von Männlichkeiten können Hinweise auf eine eher leistungszugewandte oder –abgewandte Einstellung der Jugendlichen in Bezug auf Schule und Lernen geben (vgl. Michalek/Fuhr/Schönknecht 2014: 165ff). Die beiden zentralen Fragen sind, ob – erstens – in der Person und ihrer (schulbezogenen) Biografie liegende Phänomene, Erfahrungen und/oder Verhaltensweisen (wie spezielle Konstruktionen situierter Männlichkeiten) existieren, welche die Einmündung in das Übergangssystem begünstigen, die gesellschaftlich als ein Scheitern an der ersten Schwelle wahrgenommen wird (vgl. Münk/Schmidt 2011:2). Zweitens will die Studie vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Zuschreibung untersuchen, wie die Befragten selbst ihre aktuelle Situation in der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme einschätzen. Weicht diese Einschätzung von der des erstmaligen Scheiterns ab? Ein weiterführendes Interesse liegt auf den Strategien, welche die befragten Jugendlichen entwickeln, um erfolgreich aus dem Übergangssystem hervorzugehen und auf der Frage, welche Konstruktionsprinzipien ihrer Männlichkeitskonzeptionen vor dieser Statuspassage wirksam werden müssen. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit jugendliche Teilnehmende in der BvB eine positive und zuversichtliche Grundhaltung entwickeln?

Die Darstellung der subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen soll durch den offenen Eingangsimpuls<sup>27</sup> ausgelöst, welcher den/die Interviewte(n) auffordert, seine persönliche Erfahrung mit den subjektiven Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen mitzuteilen.

---

<sup>27</sup> Postskripte, Transskripte und Interviewleitfaden sind im Anhand bzw. auf beiliegendem Datenträger der vorliegenden Arbeit zu finden.

#### ***X. 4 Die Erstellung des Interviewleitfadens***

Nachdem die hauptsächlichen Fragestellungen der Interviews geklärt sind, bedarf es im problemzentrierten Interview neben dem offenen Eingangsimpuls eines Interviewleitfadens, welcher es dem/der Forschenden ermöglicht, im Vorhinein die Problemzentrierung der Interviewführung zu gewährleisten sowie in der Interviewsituation als Erinnerungsstütze oder Impulsgeber bei inhaltlichen „Zwischenstopps“ fungiert (vgl. Witzel/Reiter 2012: 53). Der in den Interviews verwendete Leitfaden beinhaltet sowohl anknüpfende Erzählanreize zur Eingangsfrage als auch weiterführende Fragehinweise zu den oben beschriebenen „Unterfragen“ der Studie. Ein weiterer Zweck des Leitfadens ist die Sicherstellung der Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews. Er ermöglicht dem/der Forschenden eine kontrollierte Vorgehensweise in den Gesprächen und die Rückführung von Seitenstrangerzählungen auf die Probleme, welche im Fokus der Forschung stehen.

Der in der vorliegenden Studie verwendete Leitfaden besteht aus (Nach-)Frageimpulsen zu folgenden Themenkomplexen:

- Erfahrungen in der allgemein bildenden Schule – besteht ein Bezug zur Kategorie Geschlecht?
- Erfahrungen in der allgemein bildenden Schule – besteht ein Bezug zur sozialen Herkunft des/der Befragten?
- Erfahrungen in der Berufsvorbereitung
- Bedeutung einer Berufsausbildung, Bedeutung einer Berufstätigkeit
- Berufsorientierung – geschlechtsbezogen?

Der Leitfaden ist offen gestaltet, um dem/der Forschenden in der Interviewsituation eine möglichst große Flexibilität in den Reaktionen auf die Darstellungen des/der Befragten zu gewährleisten (vgl. Witzel/Reiter 2012: 53).

#### ***X.5 Das Sample***

Für die vorliegende Studie wurden 20 Jugendliche während ihrer Teilnahme an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Agentur für Arbeit befragt. Diese Gruppe wurde ausgewählt, da die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme die meisten Jugendlichen im Übergangsbereich aufnimmt (vgl. BMBF 2013d: 28). Aufgrund ihrer Größe stellt die Gruppe Jugendlicher in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme eine bedeutende Untergruppe der Gesamtpopulation „Jugendliche im Übergangssystem“ dar (vgl. Witzel/Reiter 2012: 61). Für das Forschungsinteresse der Studie war es von Vorteil, die Situation „Teilnahme an einer Maßnahme des Übergangssystems“ für die Auswahl der zu Befragenden zugrunde zu legen.

Durch diesen Situationsbezug bleibt die Kategorienfindung offen; theoretisch gestützte Annahmen fließen zwar indirekt in die Auswahl ein, determinieren sie aber nicht in Gänze. So bleibt beispielsweise die Annahme, dass eine Herkunft aus sozial benachteiligtem Milieu ein Scheitern an der ersten Schwelle begünstigt, zwar bestehen, sie führt aber nicht zu einer ausschließlichen Befragung Jugendlicher mit einem benachteiligten sozialen Hintergrund. Über die subjektiven Darstellungen der in Bezug auf soziale Herkunft ungefiltert ausgewählten Teilnehmenden ist eine Analyse individueller und struktureller Einflussfaktoren auf die Übergangssituation eher möglich.

Allerdings stellt das Geschlecht der Teilnehmenden einen Auswahlfilter dar. Da die Fragestellung sich des Verhältnisses von Männlichkeit und schlechterem Schulerfolg annimmt, wurden hauptsächlich junge Männer befragt. Als angenommen kontrastierende Fälle wurden allerdings auch sechs junge Frauen in die Studie aufgenommen – ob dies tatsächlich einen Kontrast darstellt, wird in der weiteren Darstellung zur Studie deutlich.

### ***X.6 Die Interviewsituation***

Für die Durchführung der Interviews in den Bildungsträgern „Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft“ an den Standorten Wiesbaden, Limburg und Gießen wurde jeweils der Besprechungsraum für die sozialpädagogische Fachkraft zur Verfügung gestellt. Diese Räume ähnelten einem Büro, ausgestattet mit einem Schreibtisch, einem Besprechungstisch und in Gießen mit einem Sofa und einem Beistelltisch. Die Interviews wurden jeweils am Besprechungstisch durchgeführt, die Interviewerin saß den zu Befragenden gegenüber; das kleine Aufzeichnungsgerät befand sich zwischen beiden auf dem Tisch liegend. Alle Räume strahlten eine ruhige Arbeitsatmosphäre aus, Störungen kamen fast nicht vor.<sup>28</sup>In allen Settings war ein kurzes „Vorabgespräch“ möglich, um kurz den Zweck der Befragung zu erklären sowie die zu Befragenden um möglichst ausführliche Antworten zu bitten. Daran anschließend blieb vor Beginn des eigentlichen Interviews ein wenig Zeit für ein kurzes Gespräch zum „Aufwärmen“ (Witzel/Reiter 2012: 67). Meistens wurde über den Unterricht gesprochen, der aufgrund des Interviews ausfallen musste, manchmal über das Wetter, das bevorstehende Weihnachtsfest oder die Straßenverhältnisse. Dieses „Aufwärmgespräch“ diente dem Kennenlernen des Gegenübers sowie der Schaffung einer möglichst aufgelockerten Gesprächsatmosphäre.

---

<sup>28</sup> In Gießen wurde ein Interview durch einen Feueralarm unterbrochen, in Limburg und Wiesbaden betrat jeweils eine pädagogische Fachkraft versehentlich den Raum, verließ ihn aber nach einer Entschuldigung sofort wieder.

## **X.7 Der Eingangsimpuls**

Jedes Interview begann mit folgendem Eingangsimpuls, wobei leichte Abwandlungen möglich waren:

*„Noch einmal ganz herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, dieses Interview mit mir zu führen. Ich bitte Sie jetzt zu erzählen, einfach frei von der Leber weg, was Ihnen einfällt zu Ihrer Schule – angefangen mit der Grundschule, wenn Sie sich erinnern noch an den Kindergarten, dann das auch und über die weiterführende Schule sozusagen bis hierher, wie Sie sich gefühlt haben in der Schule, wie das mit den Mitschülern/Mitschülerinnen war, wie das mit den Lehrern und Lehrerinnen war, welche Fächer Sie besonders gemocht haben, welche nicht so. Alles, was Ihnen so einfällt. Das wäre toll (Beispiel aus Interview Stefan: 1-5)*

Die Interviewerin hatte sich für eine längere Erzählaufforderung entschieden, welche mindestens 3 Zeilen umfasst, weil sie langsam in das Thema der Erzählung einführt, mehrere Anknüpfungspunkte bietet und die Möglichkeit, im Gespräch auf die eingangs formulierten Aspekte mit Hilfe von Nachfragen zurückzukommen (vgl. Witzel/Reiter 2012: 69f). Darüber hinaus soll die Aufforderung „Ich bitte Sie jetzt zu erzählen, was Ihnen einfällt“ auf die Erwartung der Interviewerin verweisen; einerseits auf die Bitte um eine Erzählung (Wie soll berichtet werden?) und andererseits auf das substantielle Interesse (Erfahrungen in der Schule) (vgl. Witzel/Reiter 2012: 72f).

In der vorliegenden Interviewstudie, die junge Menschen im Alter von 17 bis 24 befragt, fallen die ersten Antworten auf den gegebenen Eingangsimpuls zum größten Teil sehr kurz aus, wie es für junge Befragte üblich ist (vgl. Witzel/Reiter 2012: 73). Die längste direkte Antwortsequenz stammt von Johann, der 20 Jahre alt ist, einen Realschulabschluss besitzt, bei seiner Mutter wohnt und bereits eine Maßnahme im Übergangssystem absolviert hat. Er möchte den Beruf des Chemielaboranten erlernen:

*J: Mein Schulleben war eigentlich [...] gut. [...] So, im Kindergarten war es, okay, Kindergarten habe ich nicht so große Erinnerungen daran, [...] ehrlich gesagt, fällt mir jetzt zum Kindergarten kaum was ein. Stimmt, im Kindergarten ..., das Einzige [!], was ich nervig fand, war, dass man mit den Eltern nach Hause gehen musste und immer auf sie warten musste, das fand ich etwas nervig, weil ich direkt neben dem Kindergarten wohnte. Deswegen, aber so im Kindergarten war eigentlich sch..., da war das Leben noch gut, da musste man sich keine Sorgen machen über Ausbildung, Arbeit und so weiter, war eigentlich eine schöne Zeit. [3] In der Grundschule [...], in der Grundschule war's eigentlich auch normal, halt, wie man sich die Grundschule halt vorstellt. Die Kinder spielen miteinander, man lernt was et cetera. Dann, auf der A-Schule war ich und da, da hat's jetzt etwas angefangen mit: Über seine Zukunft nachdenken, was macht man Dann? Das war eigentlich schon etwas problematisch. [...] Ja, was soll ich noch sagen? [...] Haben Sie*

*noch irgendwelche Fragen, weil ich weiß gerade nicht genau, was ich dazu antworten soll (Interview Johann: 6-13)*

Diese beispielhafte Antwort stellt zentrale Probleme im Leben der befragten Person dar, die im weiteren Verlauf des Interviews immer wieder aufgegriffen werden (vgl. Witzel/Reiter 2012:73); im Fall Johannis sind diese:

- Das sorgenfreie Leben als Kind
- Die Sorgen um die berufliche Zukunft als junger Erwachsener
- Eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der eigenen Schullaufbahn

Im weiteren Verlauf der Auswertung werden die Eingangserzählungen der befragten Jugendlichen im Gesamtkontext ihres Entstehungsinterviews analysiert.

### ***X.8 Das Postskript***

Im Anschluss an die Interviews, welche im Mittel eine Stunde in Anspruch nahmen, wurde für jedes Interview ein kurzes Postskript erstellt, in welchem die Eindrücke der Interviewerin dargestellt werden<sup>29</sup>. Es dient vordringlich der Sichtbarmachung der subjektiven Wahrnehmung des/der Befragenden, welche in der Methode „Problemzentriertes Interview“ als Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden wird und daher in die Auswertung der Interviews einzu beziehen ist (vgl. Witzel/Reiter 2012: 95).

Die in der vorliegenden Studie entstandenen Postskripta enthalten Informationen zu:

- Codename und Alter der befragten Person
- Ort der Befragung
- Der erste Eindruck
- Das Verhalten der befragten Person
- Interviewfluss
- Schulischer Werdegang
- Berufliche Planungen

---

<sup>29</sup> Die Postskripta befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

### ***X.9 Die Transkription***

Alle Interviews wurden wörtlich transkribiert. Allerdings sind sowohl Dialektfärbungen als auch fehlende Endungen von Wörtern angeglichen worden. Längere Pausen im Interview sind sichtbar gemacht, Wortverkürzungen bleiben erhalten. Alle Transskripta sind mit fortlaufenden Zeilennummern versehen, Personendaten und Ortsangaben, welche Rückschlüsse auf die Person zulassen würden, sind vollständig anonymisiert. Während der Transkription entstanden erste Notizen, die als Kopfzeile in den Interviews sichtbar sind und ebenso wie die Postskripta in die Auswertung der Interviews einfließen konnten<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Die vollständigen Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.



## XI. Kategorisierung der Interviewaussagen

Auch der Prozess der Auswertung der Interviews wird von der Problemzentriertheit der Methode beeinflusst (vgl. Witzel/Reiter 2012: 99f), wobei die oben dargestellten Fragen nach subjektiven Schul- und Bildungserfahrungen sowie die Suche nach Männlichkeitskonstruktionen im schulischen Kontext im Fokus der Analyse stehen. Der mit dem Interview begonnene Dialog mit der befragten Person wird, unterstützt durch die Postskripten und weitere Notizen, während der Auswertung des Materials weitergeführt. In einem zirkelförmigen Prozess werden die Transskripten unter Berücksichtigung des theoretischen Vorwissens, des Interviewleitfadens sowie der Zusammenstellung des Samples ausgewertet. Hierzu wurde die von Strauss und Corbin erarbeitete praktische Einführung zur Grounded Theorie verwandt, welche als allgemeine Richtlinie für die Auswertung problemzentrierter Interviews dienen kann, da die kodierende Vorgehensweise in der Auswertung gut mit der Problemzentriertheit korrespondiert. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 101)

Wie in der Grounded Theorie nach Strauss und Corbin (1990) geschieht das Coding prozessual bei der Auseinandersetzung mit dem Material und den sensibilisierenden Konzepten; der Prozess des Codierens verläuft offen, axial und selektiv (vgl. Witzel/Reiter 2012: 101; Alheit 1999: 14f). Die zunächst offene Herangehensweise an das vorliegende Material versucht Verständnis und Annäherung an die „fremde“ Lebenswelt mit ihren subjektiven Interpretationen zu ermöglichen. Der offene Analyseprozess bringt eine Struktur in die zunächst chaotisch erscheinende Datenvielfalt, er bricht das vorliegende Material auf (vgl. Alheit 1999: 15), er untersucht, vergleicht, konzeptualisiert und kategorisiert die vorliegenden Daten (vgl. Witzel/Reiter 2012: 101). Indem bereits dieser erste Schritt die theoretischen Vorannahmen sowie die begrenzte Vorgehensweise in der Untersuchung bewusst integriert, werden Vorurteile des/der Forschenden kontrollierbar – die „Typologisierung“ der uns zugänglichen Sozialwelt“ (Alheit 1999: 6) aufgrund persönlicher Alltagstheorien kann nun eben nicht mehr „hinter unserem Rücken“ (ebd.) ablaufen. Die Bewusstmachung setzt zwar nicht die Beeinflussung der Forschung in Gänze außer Kraft; ihre Reflexion aber stellt ein wesentliches Instrument zur „unverschmutzten“ Annäherung an fremde Deutungsschemata dar. Darüber hinaus sind die integrierten Bezugstheorien als Vergleichsrahmen unerlässlich, da mit Hilfe des Vergleichs des eben erfahrenen, empirischen Neuen mit dem Bekannten ein Verständnis der dem/der Forschenden ansonsten unverständlichen fremden Weltdeutung unmöglich wäre: „Jede empirische Forschung, jede Form der Theoriebildung braucht den **Vergleich**.“ (Alheit 1999: 7; [Hervorh. im Orig.]).

**Tab. 2: Kategorien und Unterkategorien im ersten Auswertungsschritt**

Kategorie im ersten Auswertungsschritt	Unterkategorie
soziodemografische Daten	Alter
	Berufe der Eltern
	Schulabschluss zum Zeitpunkt der Teilnahme an BvB
Bildungsbiografie	Grundschulerfahrung
	Schulzuweisung
	Schulformwechsel – Klassenwiederholungen
	Erfahrungen mit Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen
Geschlechtsverständnis	geschlechtsbezogene Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie
	geschlechtsbezogene Berufswahl
	geschlechtsbezogene Differenzvorstellungen
	geschlechtsdifferente Leitbilder hinsichtlich Familiengründung
Eltern als bildungsbezogene Akteure	Unterstützung(-smöglichkeiten) in schulischen/unterrichtlichen Belangen
	Orientierung in beruflichen/schulischen Belangen
Rolle der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme	BvB als Chance
	BvB als Notlösung
	Erfahrungen mit pädagogischem Personal
Sprache als Bildungshindernis	Probleme mit der deutschen Schriftsprache
	Probleme mit der deutschen Alltagssprache

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Witzel/Reiter 2012

Im zweiten Codierungsschritt werden gefundene Kategorien um eine theoretische Achse gruppiert (vgl. Alheit 1999: 15f); im vorliegenden Fall werden diese Achsen durch die Diskriminierungskategorien „Geschlecht“, „soziale Herkunft“ und „Migrationshintergrund“ bereitgestellt.

Im dritten Schritt des selektiven Codierens werden so genannte Kernkategorien gebildet, auf die alle bisher gefundenen Auswertungskategorien bezogen werden können. Diese Kategorisierung legt den Auswertungsfokus auf die Beziehungen zwischen den „Einzelkategorien“ und den „Kernkategorien“. Die Tragfähigkeit dieser Beziehungen wird geprüft; Kategorien, die der weiteren Verfeinerung oder Erklärung bedürfen, können aufgespürt werden (vgl. Witzel/Reiter 2012: 101; Alheit 1999: 16). In der vorliegenden Studie sind folgende Kernkategorien identifiziert worden:

**Tab. 3: Kernkategorien der Interviewauswertung**

Kernkategorien	axiale Bezugskategorie
geschlechtsbezogen distinguierendes Bildungsverständnis	Geschlecht
Männlichkeitsrepräsentanz	
Annäherung berufsbiografischer Planungen bei gleichzeitiger Differenzannahme	
Rolle der Eltern	soziale Herkunft
Berufe der Eltern	
Abstiege im Bildungssystem – Klassenwiederholungen	
Schulabschlüsse zum Zeitpunkt der Teilnahme an BvB	
Sprache als strukturelle Verhinderung von Bildung	Migrationshintergrund
Diskriminierungserfahrung	

Quelle: Eigene Darstellung nach Witzel/Reiter 2012

Wenngleich der Auswertungsprozess in drei Schritte gegliedert ist, muss die Schrittfolge nicht zwingend eine chronologische Reihenfolge darstellen. Die Codierung erfolgt in zyklischem Vorgehen, in einem wiederholenden und vertiefenden Dialog mit dem vorhandenen Material (vgl. Witzel/Reiter 2012: 101). Für die vorliegende Studie wurden vier Auswertungsrunden

durchgeführt, die allerdings nicht „rein“ einem der drei dargestellten Auswertungsschritte zuzuordnen waren.

Im Anschluss an die ausführliche Darstellung der einzelnen Kategorien erfolgt eine kurze Einteilung der Fälle in drei Arten von Unterstützungsbedarf. Diese Einteilung ist an Friese 2008 angelehnt und charakterisiert Jugendliche in Bezug auf ihren Förderbedarf am Übergang Schule-Beruf (vgl. Friese 2008).

Während des gesamten Prozesses der Datenerhebung und –auswertung ist der/die Forschende involviert. Für das problemzentrierte Interview ist daher unerlässlich, diese Involviertheit insbesondere während der Datenauswertung darzustellen. Weil die Inhalte der Auswertung vor allem aus Forschungsfrage, den sensibilisierenden Konzepten und dem Interviewleitfaden sowie mit Hilfe dieser Instrumente gewonnenen Datenmaterial stammen, bedarf es der Sichtbarmachung der „Voreinstellungen“ im Analyseprozess. Daher vereint die Auswertung deduktive, induktive und eventuell abduktive Vorgehensweise bei der Kriterien- und schließlich Theoriebildung. In Anlehnung an biografisch orientierte Forschungen verweist die vorliegende Studie auf subjektive Perspektiven, welche einerseits die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen aufdecken sowie andererseits die Reproduktion, aber auch Variationen gesellschaftlicher Regelungen und Strukturen, erkennen lassen (vgl. Dörr/Füßenhäuser 2015: 2).

### ***XI.1 Soziodemografische Daten***

Für die vorliegende Studie wurden 20 Jugendliche interviewt, sechs junge Frauen und 14 junge Männer. Alle Befragten nehmen zum Zeitpunkt des Interviews<sup>31</sup> an der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil.

#### **Alter der Teilnehmenden**

Die Altersverteilung der Teilnehmenden wird in der folgenden Tabelle nach Geschlecht unterschieden dargestellt.

---

<sup>31</sup> Die Interviews wurden in den Jahren 2011, 2012 und 2013 in der Region Mittelhessen an unterschiedlichen Standorten eines Bildungsträgers geführt.

**Tab. 4: Altersverteilung der Befragten nach Geschlecht**

	18	19	20	21	22	23	24
♂	9	2	2	--	--	1	--
♀	2	1	1	1	--	--	1

Quelle: Eigene Darstellung

Wenngleich der größte Anteil der befragten Jugendlichen zwischen 18 und 20 Jahren alt ist, reicht die gesamte Altersspanne des Samples von 18 bis 24. Allein über das Lebensalter stellt sich also eine große Heterogenität der Teilnehmendenschaft dar, die insbesondere über die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen in der Maßnahme eine pädagogische Herausforderung darstellt. Ob und wie das pädagogische Personal diese Herausforderung bearbeitet, wird in der Kategorie „Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal“ dargestellt.

### Schulische Vorbildung

Die schulische Vorbildung der Teilnehmenden umfasst wiederum eine große Bandbreite. Einige Jugendliche verfügen über einen Realschulabschluss, einige über einen Hauptschulabschluss und einige haben zum Zeitpunkt des Interviews noch keinen Schulabschluss erreicht

**Tab. 5: Schulabschluss nach Geschlecht**

	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	kein Schulabschluss
♂	5	7	2
♀	3	3	--

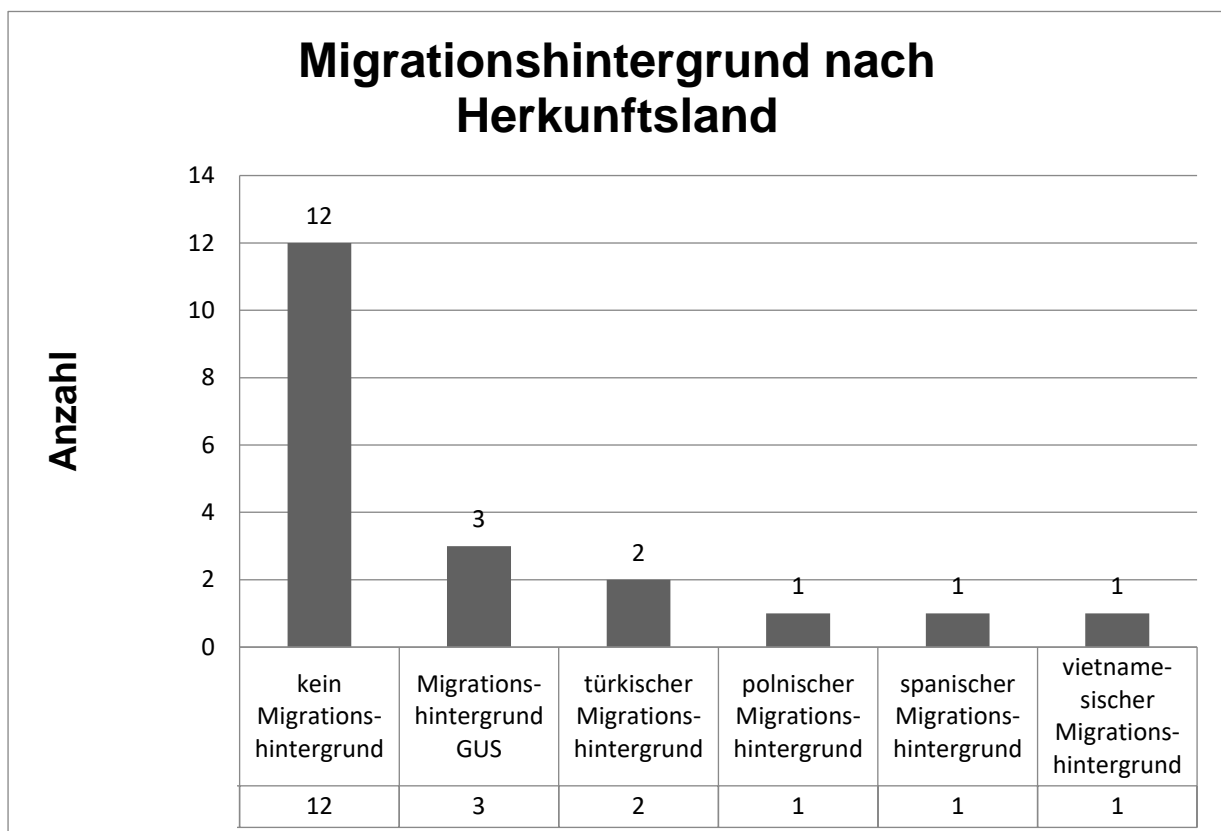
Quelle: Eigene Darstellung

Neben der großen Altersspanne hat die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ auch die unterschiedliche Vorbildung ihrer Teilnehmenden zu beachten. Wie diese die Wahrnehmung der konzeptionellen Arbeit in der BvB beeinflusst, ist Gegenstand der Kategorien „Rolle des Übergangssystems“ sowie „Situation in der Maßnahme“.

## Migrationshintergrund

Acht der zwanzig jungen Erwachsenen haben einen Migrationshintergrund, davon sind zwei weiblichen, sechs männlichen Geschlechts. Auch diese Variable ist nicht einheitlich, die „Herkünfte“ unterscheiden sich nach Region, aber auch nach Generation des Migrationshintergrundes. Britta, Harry, Volker und Walter sind in Deutschland geboren, Johann ist während der Umsiedlung geboren, Rudi war ein halbes Jahr alt, als er nach Deutschland kam. Allein Maren und Thorsten sind als ältere Kinder nach Deutschland eingereist. Alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben die deutsche Sprache entweder als zweite Sprache erlernt oder sind mindestens zweisprachig aufgewachsen. In der folgenden Tabelle werden die „Herkünfte“ der Jugendlichen tabellarisch dargestellt.

**Abb.: 5: Migrationshintergrund nach Herkunftsland**



Quelle: Eigene Darstellung

Auch die Differenzierungen innerhalb des Migrationshintergrundes verweisen auf eine große Heterogenität der Schüler\_innenschaft berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Inwieweit sich ein Migrationshintergrund auf die Bildungsbeteiligung auswirkt und ob Unterschiede nach Herkunftsland darstellbar sind, ist Gegenstand der intersektionalen Analyse in der Diskussion der Ergebnisse.

## **Wohnsituation**

Von den 20 Befragten leben 17 zum Zeitpunkt der Interviews noch (oder in Annas Fall wieder) zuhause, drei junge Männer leben bereits in einer eigenen Wohnung (zwei) oder in einer vom Jugendamt betreuten Wohngruppe (einer). Diese Lebenssituation findet Eingang in die Analyse der sozialen Herkunft über die Kategorie „Einfluss der Eltern auf die Bildungsbiografie der Jugendlichen“.

## **Berufe der Eltern**

In der folgenden Tabelle werden die Berufe der Eltern getrennt nach Geschlecht dargestellt. Wenn kein Beruf, sondern eine Tätigkeit angegeben ist, handelt es sich um eine für diesen Bereich ungelernte Tätigkeit.

**Tab. 6: Berufe der Väter sowie aktuelle Tätigkeit**

Fall	Beruf des Vaters	im Beruf tätig	Bemerkung
<b>Anna</b>	Fachkraft für Lagerlogistik	nein	Frührente (vormals Abteilungsleiter)
<b>Annika</b>	Fachkraft für Lagerlogistik	ja	--
<b>Britta</b>	keine Angabe	--	--
<b>Christian</b>	Fernmeldeelektroniker	ja	--
<b>Dora</b>	Tierpfleger	ja	--
<b>Emilia</b>	Hausmeistertätigkeiten	ja	--
<b>Georg</b>	Vater unbekannt	--	--
<b>Harry</b>	Friseur	nein	Aushilfstätigkeiten bei Buderus
<b>Johann</b>	Kein Kontakt zum Vater	--	--
<b>Karl</b>	Fachkraft für Lagerlogistik	ja	--
<b>Linus</b>	Werkzeugmechaniker	nein	Frührente
<b>Maren</b>	Arzt	ja	--
<b>Norbert</b>	Bürokaufmann	ja	--
<b>Peter</b>	Tätigkeit als Taxifahrer	ja	--
<b>Rudi</b>	verstorben	--	--
<b>Stefan</b>	Küfer	ja	--
<b>Thorsten</b>	Koch	ja	--
<b>Uwe</b>	Winzer	nein	Frührente
<b>Volker</b>	Lagerist	ja	--
<b>Walter</b>	Stadtreiniger	ja	--

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in der Darstellung der „Väter-Berufe“ deutlich wird, überwiegen bei den Berufen der Väter die Ausbildungsberufe auf Facharbeiterniveau. Insgesamt 13 üben einen Beruf aus oder haben einen Beruf ausgeübt, in welchem sie eine berufliche Ausbildung absolviert haben. Vier der Befragten können keine Angabe zur Tätigkeit ihrer Väter geben, da kein Kontakt mehr



zwischen den Jugendlichen und ihren Vätern besteht bzw. im Fall „Rudi“ der Vater verstorben ist. Nur drei Väter gehen einer ungelernten Tätigkeit nach, wobei Harrys Vater über eine berufliche Ausbildung in einem anderen Bereich verfügt. Die Tatsache, dass die im Ausland erworbene Qualifikation zum Friseur in Deutschland nicht anerkannt worden ist, führt im Fall „Harry“ zur ungelernten Tätigkeit des Vaters. Ein Vater hat ein Studium absolviert und arbeitet als Arzt in der eigenen Praxis, hier besteht die Benachteiligung nicht in der sozialen Herkunft, sondern im Migrationshintergrund des Adoptivkindes.

Für die Mütter stellt sich die berufliche Situation deutlich anders dar als die der Väter, worin ein erster Bezug zur Kategorie „Geschlecht“ aufscheint.

**Tab. 7: Berufe der Mütter sowie aktuelle Tätigkeit**

Fall	Beruf der Mutter	im Beruf tätig	Bemerkung
<b>Anna</b>	Aushilfe (ungelernt auf 400-Euro-Basis)	ja	--
<b>Annika</b>	Hausfrau (Stiefmutter)	ja	--
<b>Britta</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Christian</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Dora</b>	Verpackerin (ungelernt)	ja	--
<b>Emilia</b>	Hausmeisterin (ungelernt)	ja	--
<b>Georg</b>	Einzelhandelskauffrau	Erstkraft	--
<b>Harry</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Johann</b>	Telefonistin (ungelernt)	nein	arbeitssuchend
<b>Karl</b>	Reinigungskraft (ungelernt)	ja	--
<b>Linus</b>	Verkäuferin	ja	--
<b>Maren</b>	Ärztin	ja	--
<b>Norbert</b>	Schneiderin	ja	--
<b>Peter</b>	Reinigungskraft (ungelernt)	ja	--
<b>Rudi</b>	Sozialpädagogin	ja	--
<b>Stefan</b>	Büroangestellte	ja	--
<b>Thorsten</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Uwe</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Volker</b>	Hausfrau	ja	--
<b>Walter</b>	Arbeiterin (ungelernt)	ja	--

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den Müttern überwiegt die Nicht-Erwerbstätigkeit als Hausfrau oder eine ungelernte Tätigkeit. Sieben der Befragten geben die Bezeichnung „Hausfrau“ auf die Frage nach dem Beruf ihrer Mutter an, sechs der Mütter gehen einer ungelernten Erwerbstätigkeit nach. Lediglich

sieben arbeiten in einem Ausbildungsberuf oder, im Fall „Rudi“ und im Fall „Maren“ in einem akademischen Beruf. Vier Jugendliche leben in „Ein-Eltern-Familien“, welche überhaupt keinen Kontakt mehr zum Vater haben (können). In zwei dieser Familien ist die alltägliche, direkte Erfahrung mit Erwerbsarbeit für die Jugendlichen nicht möglich, da eine der Mütter als Hausfrau tätig ist, die andere arbeitssuchend ist. Darüber hinaus befinden sich drei der Väter bereits in Frührente, wobei nur eine der dazugehörigen Mütter einer geregelten Erwerbstätigkeit nachgeht. Somit ist für zwei weitere Jugendliche in der Herkunftsfamilie die direkte Erfahrung mit regelmäßiger Erwerbsarbeit nicht mehr möglich. Ob dies für die insgesamt drei Jugendlichen zu einer Benachteiligung geworden ist, soll die weitere Interviewauswertung zeigen.

## ***XI.2 Bildungsbiografie***

Die Darstellungen der Schulerfahrungen stellen einen zentralen Bestandteil der Interviews dar. In Bezug auf das zu erhebende Problem, der Identifikation benachteiligender Strukturen am Übergang von der allgemein bildenden Schule in den Beruf, bedeuten die individuellen Erfahrungen der Jugendlichen mit der Institution Schule sowohl einen Gegenentwurf zum strukturellen Blick auf die Schulsysteme als auch das Feld, in welchem benachteiligende Strukturen aufscheinen können. Für die vorliegende Studie verweisen insbesondere die geschilderten Erfahrungen mit Lehrkräften, die Darstellungen der häuslichen Situation sowie die Einstellungen der Eltern mit ihren Handlungsoptionen im Bereich schulischer Bildung auf die Abbildung gesellschaftsstruktureller Aspekte in den Schulbiografien der befragten Jugendlichen. Dass eben diese geschilderten Erfahrungen nicht nur individuelle Unterschiede im Verhalten der Jugendlichen erklären, sondern als benachteiligende Strukturen ins Bildungssystem eingelassen sind, wird in der theoriegeleiteten Auswertung der Interviews deutlich. Aber nicht nur deduktive Kategorien verdeutlichen dies, der Vergleich der Erzählungen lässt über die Häufung ähnlicher Berichte ebenso die induktive Kategorienbildung zu, wie in der Darstellung der Grundschulerfahrung deutlich wird.

### ***XI.2.1 Grundschulerfahrung***

In den Interviews werden bezüglich der Grundschule zwei gegenläufige Erzählstränge sichtbar: Die meisten der Befragten haben an die Grundschule gute bis indifferente Erinnerungen, wobei in vielen Fällen eine Diskrepanz zwischen guter affektiver Erinnerung und den erreichten Leistungen sichtbar wird. Häufig werden gute Erinnerungen an die Grundschule dargestellt, die erreichten Leistungen jedoch fallen mittelmäßig bis schlecht aus. Eine Analogie von Leistung und affektiver Färbung tritt sowohl bei den stark negativen Erfahrungsberichten als auch bei denjenigen auf, die in der Grundschule solche Leistungen erzielt haben, die zu einer Realschul- oder Gymnasialempfehlung münden.

**Abb.6: Grundschulerfahrung**



Quelle: Eigene Darstellung

Die befragten Jugendlichen beschreiben zur Grundschule vordringlich Beziehungserfahrungen. Diese umfassen die Beziehungen zu Mitschülern\_innen ebenso wie zu Lehrkräften. Sowohl die Jugendlichen, die Positives zur Grundschule berichten, als auch diejenigen, die von stark negativ besetzten Erfahrungen berichten, stellen den Beziehungsaspekt in den Vordergrund. Besonders auffällig ist, dass selbst die Jugendlichen von positiven Erfahrungen in der Grundschule berichten, die mittelmäßige oder sogar schlechte Leistungen in der Grundschule erbracht haben. Dies trifft auf Harry, Norbert und Rudi zu, auf Annika ebenfalls, die eine reformpädagogische Grundschule besucht hat.

In ihren Darstellungen bewerten die Jugendlichen zwei wesentliche Aspekte. Zum einen wird ein Beziehungsaspekt dargestellt, welcher in den allermeisten Fällen als gut empfunden wird. Das Spielen mit Freunden\_innen und der intensive Kontakt mit der Peer-Group ist eine zentrale Erfahrung für diese Zeit. 15 der 20 befragten Jugendlichen berichten von guten Erfahrungen mit der Grundschule (Maren hat keine Erfahrungen mit der deutschen Grundschule, Uwe

hat ausschließlich Förderschulerfahrung). Von diesen 15 schildern acht die Peer-Group-Beziehungen als zentral, die restlichen sieben betonen eher die Beziehung zur Lehrkraft.

Zum anderen wird die Grundschule mit einem Bildungsaspekt in Verbindung gebracht, welcher in Bezug auf die schulischen Leistungen beschrieben wird. Dieser passt nicht immer zu den geschilderten guten Beziehungserfahrungen. Sechs Jugendliche berichten von unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen bei gleichzeitig positiver Erinnerung an die Grundschule, wobei diese unterdurchschnittlichen Leistungen meist in eine Hauptschulempfehlung münden. Britta (HS), Harry (HS), Johann (HS), Linus (HS), Norbert (HS), Rudi (RS) unterscheiden in ihrer Erzählung den als gut bewerteten Beziehungsaspekt der Grundschule von ihrem eher schlechten Bildungsaspekt.

Die Interviews verdeutlichen, dass eine positive Erinnerung an die Grundschulzeit nicht unbedingt gekoppelt ist mit guten schulischen Leistungen und dass schlechte Leistungen diese guten Empfindungen nicht zu trüben vermögen. Dieses Phänomen zeitigt zwei Effekte – einerseits erreicht die Grundschule auf diese Weise ihr Ziel, alle Kinder an schulisches Lernen heranzuführen und ihnen den Einstieg in das Schulsystem zu erleichtern, wie der tabellarische Vergleich der bundeslandspezifischen Schulsysteme zeigt (vgl. Tab. A1: Bundeslandvergleich der Schulsysteme), andererseits verliert die Grundschule auf diese Weise ihre Ernsthaftigkeit und verpasst es, allen Schülern\_innen zu verdeutlichen, welche hohe biografische Relevanz bereits hier Bildungserfolge haben. Diese Aufgabe scheint den Eltern zugedacht und vorbehalten zu sein, worin eine strukturelle Benachteiligung Jugendlicher aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern liegt. Aussagen wie Harrys verdeutlichen dies:

*I: Und wie waren Ihre Leistungen in der Grundschule?*

*H: Nicht so gut. Jetzt in Deutsch und so. Ich war immer draußen und so. Hatte keine Lust auf die Schule irgendwie. Einmal mit Freuden abhängen und so. Ja.*

*I: Das heißt, Sie haben zu Hause wenig gelernt.*

*H: Ja.*

*I: Aber die Hausaufgaben schon gemacht?*

*H: Ja.*

*I: Und hat Ihre Mutter Ihnen dabei geholfen?*

*H: Nein. Eltern konnten ja nicht. Die wussten ja genau, selber nicht, wo was geht richtig. Also weil die es nicht verstanden haben.*

*I: Aber hat sie denn kontrolliert, dass Sie die Hausaufgaben machen?*

*H: Nein, die haben mir immer vertraut, dass ich das mache und wenn ich gesagt habe, ich hab es gemacht, dann wussten die das ja schon.*

*I: Okay und die Leistungen waren dann aber nicht so gut.*

*H: Ja. (37-49)*

*H: Ja, ich hätte das auch von meinen Eltern lieber erwartet, dass die sich mal zu mir gesetzt hätten und gesagt hätten: „Ja, brauchst du Hilfe?“ und so, aber sie konnten es ja nicht, weil die es nicht verstanden haben.“ (Interview Harry: 372-376)*

Die Interviews verweisen ebenso wie der Bundeslandvergleich der Schulsysteme auf eine Doppelsinnigkeit des grundschulischen Bildungsauftrags. Einerseits berichten die interviewten Jugendlichen Positives über die geknüpften Beziehungen, andererseits verweisen die Bildungsverständnisse der Grundschulen bundeslandübergreifend auf einen pädagogisch-bildenden Aspekt, welcher im Zentrum der grundschulischen Arbeit steht, wie zum Beispiel in Beschreibungen wie „...spielerische Hinführung zu schulischen Formen des Lernens und Arbeitens“ (MKJS 2013) oder „...ganzheitliche Bildung, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Erlernen der Kulturtechniken, Schulung aller Sinne, Einklang von Körper und Geist“ (SBW 2013e) dargestellt wird (vgl. Tab. A1: Bundeslandvergleich der Schulsysteme). Der Leistungsaspekt, welcher über Noten zum Ausdruck kommt, wird institutionell weniger sichtbar, bekommt aber am Übergang in die Sekundarstufe I eine durch die strukturelle „In-die-Pflicht-Nahme“ der Eltern sozial selektive Relevanz. Denn in der Grundschulempfehlung werden die gezeigten und institutionell bewerteten Leistungen in Form von Noten berücksichtigt, welche als primärer Herkunftseffekt nach von der sozialen Herkunft beeinflusst sind (vgl. Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2011: 42f; Kristen/Dollmann 2009: 220). Die institutionelle Fokussierung auf den pädagogisch-bildenden Aspekt, welcher individuell wirksam wird, da auch bei schlechten Leistungen gute Erinnerungen an die Grundschulzeit vorhanden sind, trägt zur Verschleierung der sozialen Selektivität der Grundschule bei.

### **Schlechte Grundschulerfahrung**

Drei Jugendliche besuchen in der Sekundarstufe I eine Förderschule. Dora und Walter werden von der Grundschule dorthin verwiesen, Uwe besucht bereits während der Grundschulzeit eine Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Der Förderschulzuweisung von Dora und Walter geht eine sehr schlechte Grundschulzeit voraus. Neben diesen beiden berichtet lediglich Volker eine schlechte Erinnerung an die Grundschulzeit; er erhält eine Empfehlung für die Hauptschule.

In allen drei negativen Fällen erweist sich die Grundschule als prägende Institution, die in ihrer Rolle als Einführung in das Schulsystem versagt. Jeder der geschilderten Fälle weist in Bezug auf die schulische Ausbildung der Jugendlichen große Auswirkungen nach.

So berichtet Dora eine traumatische Erfahrung aus der Grundschule, die ihre Wahrnehmung von Schule nachhaltig bestimmt.

*I: Und wie war das als Kind?*

*D: Da war es schon schrecklich, da wollte ich keine Deutscharbeit mitschreiben. [...] Weil ich eh wusste, ich krieg ne Fünf oder ne Sechs.*

*I: Wann wurde denn die LRS festgestellt?*

*D: Im ersten Schuljahr.*

*I: Und, ja...*

*D: [setzt gleichzeitig mit I an zu sprechen] Ich war in einer Vorklasse, ...*

*I: Hmhm.*

*D: ... da bin ich ins erste Schuljahr gekommen, da wurde das halt festgestellt.*

*I: Hmhm. Und, ähm, wird man dann nicht von den Noten befreit?*

*D: Nein. Die werden auch mit ins Zeugnis geschrieben.*

*I: Hmhm.*

*D: Ich hatte nur Fünfer, Vierer und Sechser, keine Eins, keine Zwei, keine Drei. Das war schon sehr schlimm, ich hatte auch Angst nach Hause zu gehen. (Interview Dora: 195-203)*

*I: Und, ähm, können Sie sich noch daran erinnern, an diese Grundschulzeit, was das für ein Gefühl war, als Sie dann zurückgestuft wurden und nicht mitkamen?*

*D: Traurig und Schmerz (Interview Dora: 84ff.)*

Volker erlebt in der Grundschule eine Zurückstufung aufgrund erheblicher Sprachschwierigkeiten, die von den Lehrkräften nicht adäquat bearbeitet wurden (vgl. Interview Volker: 37-44). Er fasst seine Grundschulerfahrung sowie seine gänzliche Erfahrung in der deutschen allgemein bildenden Schule mit folgenden Worten zusammen:

*I: Naja, ist ja nicht das Schlechteste. [...] Wenn Sie so nochmal ganz zurückblicken, Grundschule, Hauptschule und hier, was war das Beste?*

*V: Hier [lacht]. Also, Grundschule kann ich vergessen genauso wie meine Hauptschule, ey. Das war nichts. Ja. (Interview Volker: 494f)*

Walter berichtet von Mobbing und ausgrenzendem Verhalten von Mitschülern\_innen sowie dem Klassenlehrer in der Grundschule aufgrund seiner mangelnden Sprachkenntnis (vgl. Interview Walter 91-98). Er stellt dar, dass die Grundschule in seinem Fall ihrer Bildungsfunktion nur mangelhaft nachgekommen ist.

*I: Hmhm. Ja, das glaub ich. Okay, nochmal zurück zur Schule. Also, Sie haben, nach der Grundschule sind Sie in die Förderschule gegangen? Wie war es da?*

*W: Äh, äh, gut. Hab ich mehr gelernt als in diese [!] Grundschule, thematische [!] und so. Deutsches auch mehr gelernt als an Grundschule, ja, weil ich nicht da Deutsch konnte, vielleicht deswegen, aber in dieser Sonder[...] hab ich mehr gelernt als in Grundschule.*

*I: Und in der Grundschule haben Sie nicht viel gelernt also dann?*

*W: Nein, so Schulisches eigentlich nicht. Mathematisch konnte ich auch nicht, wo ich in die Sonderschule gekommen bin, da habe ich erst angefangen mit Mathe gut zu machen, zu rechnen und Deutsch auch noch besser. (Interview Walter: 178-184)*

Doras, Volkers und Walters schulbezogene Biografien sind geprägt von einem grundlegenden Versagen der Bildungsinstitution Grundschule. Es gelingt nicht, die Kinder positiv auf schulisches Lernen und die Umgebung Schule einzustimmen, sondern die befragten Jugendlichen äußern traumatische, resignative und frustrierte Erinnerungen in Bezug auf die Grundschule. Dies führt zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung der weiteren Schullaufbahn in emotionaler sowie leistungsbezogener Hinsicht. Die Bewältigung der schlechten Erfahrungen nimmt eine

lange Zeit in Anspruch, der Bewältigungsprozess hält in Volkers und Walters Fall zum Zeitpunkt des Interviews noch an. Die letztgenannten wollen in der BvB den Hauptschulabschluss nachholen, den sie in der allgemein bildenden Schule nicht haben erreichen können.

Die Schullaufbahnen sowie der zunächst erfolglose Übergang von der Schule in den Beruf werden in Doras, Volkers und Walters Fall geprägt von der schlechten Erfahrung in der Grundschule. In den Interviews kommen nachhaltige abwehrende, resignative und selbstzweifelnde Haltungen zur Schule zum Ausdruck. Die Persistenz dieser Haltungen beeinflusst auch das Verhalten der drei jungen Erwachsenen in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“. Dora erscheint passiv und ängstlich (vgl. Postscript Dora), folgt der sich aus einem Praktikum ergebenden Chance auf eine Ausbildungsstelle im Einzelhandel ohne erkennbare Begeisterung oder Motivation.

*I: Und was wollen Sie jetzt machen?*

*D: Hm, eine Ausbildung zur Verkäuferin.*

*I: Hmhm. [...] Und, ähm, deswegen haben Sie sich den A-Betrieb ausgesucht? Oder haben Sie den A-Betrieb ausgesucht und haben dann gemerkt, dass Sie gerne Verkäuferin werden wollen?*

*D: Nein, mein Bildungsbegleiter, der Herr B, der hat den halt mal rausgesucht. Ich wollte aber erst mal fragen woanders, das hat aber nicht geklappt, weil es jetzt auch vor den Winterferien ist und da hat er halt da angerufen, da sollte ich mal hinkommen und da habe ich mich halt bei dem Chef vorgestellt.*

*I: Hmhm. Und das hat dann geklappt?*

*D: Ja.“ (Interview Dora: 50-58)*

Aber in Volkers und Walters Fällen hält die grundsätzliche Resignation nur in Bezug auf schulische Bildung an. Volker antwortet auf die Frage nach seiner früheren Schule: „Ich will damit nichts mehr zu tun haben, nee.“ (Interview Volker: 393). Nach der BvB und seinen Plänen für eine berufliche Ausbildung gefragt, zeigt er besonderes Engagement. Er hat in der BvB eine bereichsspezifische berufliche Orientierung erlangt, die er mit einer Ausbildungsstelle zum Ziel führen will.

Ähnlich verhält sich Walter. Er kommt ebenfalls ohne berufliche Orientierung zur BvB, entwickelt schnell und durch mehrere Praxisphasen ausprobiert den Berufswunsch „Fliesenleger“ und ist zum Zeitpunkt des Interviews in einem Betrieb als Praktikant angestellt, der ihm eine Ausbildungsstelle in Aussicht gestellt hat. In Bezug auf schulische Bildung allerdings zeigt auch er eine starke Abwehrreaktion: „Nein. Schule? Nein.“ (Interview Walter 241).

Die schlechten Grundschulerfahrungen lösen bei den betroffenen Jugendlichen eine abwehrende und resignative Haltung in Bezug auf schulische Bildung aus. Dies stellt einen starken Risikofaktor in Bezug auf ein nachhaltiges Scheitern in der späteren Bildungs- und Erwerbsbiografie dar (vgl. OECD 2016a: 1; OECD 2016b: 103). Gleichzeitig bedeutet sie eine Vergrößerung des Rückstandes der drei Befragten im Vergleich zur ihren Altersgenossen\_innen



ohne Benachteiligung und schlechte Grundschulerfahrung, im Sinne Bourdieus in Bezug auf die Akkumulation kulturellen Kapitals nicht nur eine doppelte, sondern eine dreifach verlorene Zeit (vgl. Bourdieu 2005: 56). Jedoch gelingt es der BvB in allen drei Fällen, den jungen Erwachsenen fundierte berufliche Perspektiven zu eröffnen, in Doras Fall sogar gegen eine eher unmotivierte Haltung. Dieser Funktion der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ soll im Verlauf der Interviewanalyse weiter auf den Grund gegangen werden.

Doch zunächst wird der Blick gelenkt auf die weiteren Schullaufbahnen der Jugendlichen im Anschluss an die Grundschule.

### **XI.2.2 Schulempfehlung**

Für die meisten Jugendlichen des vorliegenden Samples repräsentiert die Grundschule eine sorgenfreie Kindheit (vgl. Tab A2: Erfahrungen in der Grundschule). Im Anschluss an die Grundschulzeit folgt die weiterführende Schule, wobei die Empfehlungen zum Übergang in die Sekundarstufe I eine Spanne vom Gymnasium bis hin zur Förderschule aufweisen.

Die Empfehlung für die Hauptschule wird für acht Jugendliche ausgesprochen; sie stellt für die vorliegende Stichprobe die zumeist ausgesprochene dar. Von diesen acht Jugendlichen haben nur zwei keinen Migrationshintergrund. Keiner der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhält eine Gymnasialempfehlung, von diesen Jugendlichen besucht dann auch niemand ein Gymnasium oder den gymnasialen Zweig einer Gesamtschule. Nur ein Jugendlicher von insgesamt acht erhält die Empfehlung für die Realschule (Rudi), einer die Empfehlung für Haupt- und Realschule (Thorsten). (vgl. Tab.: 8). Beide Jugendlichen haben trotz Migrationshintergrundes die deutsche Staatsbürgerschaft, Rudi als Spätaussiedler, Thorsten besitzt sowohl die spanische als auch die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Interview Rudi: 720ff; Interview Thorsten: 97ff). Beide Jugendlichen haben keine Probleme mit der deutschen Sprache (vgl. Interview Rudi: 35ff; Interview Thorsten: 29-38). Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund erhält die Schulempfehlung für die Förderschule. Die vorliegende Studie bestätigt einen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes und einer Empfehlung für eine eher niedrig bewertete Schulform (vgl. dazu z. B. Kristen/Dollmann 2009: 220).

### **XI.2.3 Vertikale Mobilität der Jugendlichen im Bildungssystem**

Die Bildungslaufbahnen der befragten Jugendlichen sind von einer starken vertikalen Mobilität gekennzeichnet, wobei diese im allgemein bildenden Sektor nach unten gerichtet ist, im Bereich des Übergangssystems einen Aufstieg darstellt. Im Folgenden sind die Bildungslaufbahnen der befragten Jugendlichen tabellarisch dargestellt:

**Tab. 8: Bildungslaufbahnen der Jugendlichen**

<b>Fall</b>	<b>Migrations- hintergrund</b>	<b>Schulbesuch</b>	<b>Schulabschluss</b>	<b>Schulempfehlung</b>	<b>Klassen- wieder- holung</b>	<b>vertikale Mobilität</b>
<b>Anna</b>	nein	GS-gRS-gHS- BFS	aHSA - üRSA	Realschule	--	abwärts (Schule) aufwärts (Ü-System)
<b>Annika</b>	nein	GS-gGY-RS	aRSA	Gymnasium	--	abwärts (Schule)
<b>Britta</b>	ja	GS-gHS-HS	aHSA	Hauptschule	--	--
<b>Christian</b>	nein	GS-gRS	aRSA	Realschule	--	--
<b>Dora</b>	nein	GS-FS-BVJ	a.k.A. - üHSA	Förderschule	ja	aufwärts (Ü-System)
<b>Emilia</b>	nein	GS-gRS-gHS- BFS	aHSA - üRSA	Realschule	--	abwärts (Schule) aufwärts (Ü-System)
<b>Georg</b>	nein	GS-gGY-gRS	aRSA	Gymnasium	ja	abwärts (Schule)
<b>Harry</b>	ja	GS-HS	aHSA	Hauptschule	ja	--
<b>Johann</b>	ja	GS-HS-BFS	aHSA –üRSA	Hauptschule	--	aufwärts (Ü-System)
<b>Karl</b>	nein	GS-gRS-gHS	aHSA	Realschule	--	abwärts (Schule)
<b>Linus</b>	nein	GS-HS	aHSA	Hauptschule	--	--
<b>Maren</b>	ja	GS-HS-BFS	aHSA	Hauptschule	ja	--

Fall	Migrations- hintergrund	Schulbesuch	Schulabschluss	Schulempfehlung	Klassen- wieder- holung	vertikale Mobilität
<b>Norbert</b>	nein	GS-HS-HS	aHSA	Hauptschule	ja	--
<b>Peter</b>	nein	GS-RS	aRSA	Realschule	--	--
<b>Rudi</b>	ja	GS-gRS-gHS	aHSA	Realschule	--	abwärts (Schule)
<b>Stefan</b>	nein	GS-gGY-gRS	aRSA	Gymnasium	--	abwärts (Schule)
<b>Thorsten</b>	ja	GS-HS	aHSA	Haupt-und Real- schule	--	abwärts (Schule) – be- zogen auf Empfehlung
<b>Uwe</b>	nein	GS-FS	a.k.A.	Förderschule	ja	--
<b>Volker</b>	ja	GS-HS	a.k.A.	Hauptschule	--	abwärts (Schule)
<b>Walter</b>	ja	GS-FS-BVJ	a.k.A. – üHSA	Förderschule	--	aufwärts (Ü-System)

Quelle: Eigene Darstellung

Legende:

aHSA: Hauptschulabschluss allgemein bildend

üHSA: Hauptschulabschluss im Übergangssystem erworben

RSA: Realschulabschluss

k.A.: kein Abschluss

gRS: Realschulzweig einer Gesamtschule

gHS Hauptschulzweig einer Gesamtschule

gGym: Gymnasialzweig einer Gesamtschule

GS: Grundschule

BVJ: Berufsvorbereitungsjahr

BFS: Berufsfachschule

HS: Hauptschule

RS: Realschule

FS: Förderschule

Ü-System: Übergangssystem

Neun Jugendliche erfahren eine Abwärtsbewegung im allgemein bildenden Schulsystem. Diese Zahl stellt den Wechsel in eine als niedriger bewertete Schulform als die Ausgangsschulform dar, das Nicht-Erreichen des angestrebten Schulabschlusses sowie die Wahl einer als niedriger bewerteten Schulform am Übergang in die Sekundarstufe II im Vergleich zur gegebenen Schulempfehlung. Nicht einbezogen sind Klassenwiederholungen, die im Sample sechsmal auftreten, nur in einem Fall parallel zur Abwärtsmobilität. 15 der Befragten Jugendlichen haben also in ihrer Schullaufbahn mindestens einen Schulabstieg, die Abstufung ins Förderschulsystem oder eine Klassenwiederholung erfahren, nur fünf erleben einen scheinbar reibungslosen Ablauf ihrer Schulkarriere in der für sie durch Empfehlung vorgesehenen Schulform. Abwärtsmobilität sowie Klassenwiederholungen stellen für die Jugendlichen eine Scheiternserfahrung dar, die sich meist nachteilig auf die individuelle Schullaufbahn auswirkt. Darüber hinaus berichten die Befragten von weiteren Scheiternserfahrungen, die sowohl biografisch als auch strukturell begründet sein können.

### **Bildungsbezogene Scheiternserfahrungen der Jugendlichen**

Die Schul- und Bildungserfahrungen der befragten Jugendlichen beinhalten zumindest eine persönliche Erfahrung des Scheiterns. Die meisten der Interviewten berichten jedoch von mehr als einem solchen Erlebnis. Hierbei werden insbesondere der Abbruch einer bereits begonnenen Berufsausbildung, der vergebliche Versuch, einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen oder eine Abstufung im Bildungssystem dargestellt.

14 Interviews beinhalten drei bis fünf schul- oder bildungsbezogene Scheiternserfahrungen. Mit einer derartigen Häufung geht bei allen berichtenden Jugendlichen eine abwehrende Haltung gegenüber der allgemein bildenden Schule einher, sie schreiben der allgemein bildenden Schule keine positive Bedeutung für die eigene Biografie zu. Im Gegensatz dazu wird die berufliche Bildung in der Figur der von allen Befragten angestrebten beruflichen Ausbildung sehr positiv beurteilt. Dabei fällt auf, dass nicht nur eine ökonomische Begründung für diese Positiv-Bewertung gegeben wird, sondern die Funktion der Persönlichkeitsentwicklung durch Ausbildung hoch geschätzt wird. So berichtet beispielsweise Georg von vier Scheiternserfahrungen. Er erhofft sich von einer beruflichen Ausbildung und der anschließenden Erwerbstätigkeit, „Sein eigenes Leben in den Griff zu bekommen und einfach alles aufzubauen.“ (Interview Georg: 188). Walter, der über fünf Scheiternserfahrungen berichtet, wovon vier dem allgemein bildenden Schulsystem, eine dem Übergang Schule-Beruf zuzuordnen sind, lehnt schulische Bildung kategorisch ab. Die Berufsausbildung zum Fliesenleger hingegen, die er anstrebt und diese Orientierung mit Praktika fundiert hat, will er unbedingt schaffen (vgl. Interview Walter: 320).

Lediglich sechs der Befragten stellen nur eine Begebenheit bildungsbezogenen Scheiterns dar, die sich in keinem Fall negativ auf die weitere Bildungsplanung auswirkt. Alle dieser Einzelfälle (Anna, Annika, Christian, Emilia, Johann, Thorsten) verfügen über einen Schulabschluss und sind hinsichtlich ihres weiteren Werdegangs sicher orientiert, Anna verfügt bereits über die Zusage zu einer Ausbildungsstelle, Christian bereits über einen zugesicherten Platz an einer Fachoberschule.

Die Scheiternserfahrungen der Befragten werden im Folgenden der besseren Übersichtlichkeit wegen lediglich in ihren Paraphrasierungen dargestellt. Die ausführliche Tabelle befindet sich im Anhang zu dieser Arbeit.

**Tab. 9: Scheiternserfahrungen der Jugendlichen**

<b>Fall</b>	<b>Paraphrasierung</b>
<b>Anna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freiwillige Abstufung von Realschulzweig in den Hauptschulzweig der Gesamtschule (252-259)</li> <li>• Ausbildungsabbruch aus privaten Gründen (22ff)</li> </ul>
<b>Annika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstufung gGym –gRS wegen großer Probleme in den Unterrichtsfächern Französisch und Mathematik (18ff)</li> </ul>
<b>Britta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krankheit verhindert die Aufnahme in der zweijährigen Berufsfachschule zum Nachholen des Realschulabschlusses. (Nach der Krankheit ist Britta zu alt für diese Schulform.) (196-201)</li> <li>• Krankheit in der zehnten Klasse verhindert Verbesserung des einfachen HSA. (425-432)</li> </ul>
<b>Christian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verspätete Bewerbung verhindert Aufnahme an weiterführender Schule – Einmündung in die BvB. (21-28)</li> </ul>
<b>Dora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadäquater Umgang mit LRS durch Grundschullehrer: Lernblockade und Mobbing: Förderschulzuweisung (32-36)</li> </ul>
<b>Emilia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstufung von gRS in gHS aufgrund großer Probleme im Unterrichtsfach Mathematik (8-10 und 71-73)</li> </ul>
<b>Georg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstufung von gGym – gRS, genannte Gründe: mangelnde Leistungen (36-38)</li> <li>• Versuch, die fachgebundene Hochschulreife nachzuholen, scheitert. (39-42)</li> <li>• Bemühungen um Ausbildungsstelle bleiben erfolglos. (43f)</li> <li>• Abbruch einer schulischen Berufsausbildung aufgrund externer Aussagen (Berufsberatung der Agentur für Arbeit) (58-63)</li> </ul>
<b>Harry</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenwiederholung (53f)</li> <li>• Entlassung aus Praktikum durch Praktikumsbetrieb, genannte Gründe: Ärger mit Vorgesetztem (267-276)</li> </ul>
<b>Johann</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zunächst erfolglose Praktikumssuche in der BvB (41-44)</li> </ul>

Fall	Paraphrasierung
<b>Karl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstufung von gRS in gHS nach nur zwei Wochen, genannte Gründe: zu wenig Anstrengung (4f und 116-119)</li> <li>• Abbruch der ersten BvB-Teilnahme, genannte Gründe: wahrgenommene Sinnlosigkeit (5-8)</li> <li>• Entscheidung zur Abstufung in allgemein bildender Schule wird Karl selbst überlassen. (120-128)</li> <li>• Versuch, die Zulassung zur zehnten Klasse zu bekommen, scheitert, genannter Grund: falsche Kalkulation (142-145)</li> <li>• Marktbezogene Gründe verhindern Einmündung in berufliche Ausbildung im Praktikumsbetrieb trotz sehr guter Rückmeldungen zur Praktikumsleistung – Pech! (171-179 und 287-290)</li> </ul>
<b>Linus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfolglose Bemühungen um Ausbildungsstelle nach HSA (60f)</li> <li>• Scheitern im zehnten Schuljahr bei dem Versuch, den RSA zu absolvieren (104-124)</li> <li>• HSA sehr gut (angestrengt)</li> <li>• RSA gescheitert (Lust hat nachgelassen)</li> <li>• Nachhilfe für den RSA ohne Effekt (130-132)</li> </ul>
<b>Maren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dreimaliges Scheitern beim Versuch, den RSA nachzuholen – Sprachbarriere (141-148; 147-154; 399-418)</li> </ul>
<b>Norbert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulwechsel wegen vieler Probleme mit einem Lehrer (114-116)</li> <li>• Versuch, den RSA nachzuholen, scheitert. (149-151)</li> <li>• negative Rückmeldungen zur im Praktikum gezeigten Leistung (224-237)</li> <li>• Abbruch des zweiten Praktikums, genannter Grund: Perspektivlosigkeit im Praktikumsbetrieb (238-241)</li> <li>• erfolglose Bewerbungsbemühungen um Ausbildungsstelle (260)</li> </ul>
<b>Peter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abbruch der schulischen Berufsausbildung zum Sozialassistenten, genannter Grund: schlechte Leistungen (158-178)</li> <li>• erfolglose Bewerbungsbemühungen um Ausbildungsstelle, genannter Grund: Mathematik mit Note fünf im Abschlusszeugnis (253-256)</li> <li>• Abbruch dreier Praktika in der BvB: Berufskraftfahrer; Hauswirtschaftler; Altenpfleger (387-404)</li> </ul>

Fall	Paraphrasierung
<b>Rudi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versuch, nach der zehnten Klasse den RSA zu absolvieren, scheitert – Gleichstellung des Schulabschlusses mit dem HSA, genannte Gründe: falsche Peergroup, keine Motivation für Schule mehr (96-116)</li> <li>• Ausbildungsabbruch zum Koch, genannte Gründe: schlechte Arbeitszeiten, Ärger mit dem Vorgesetzten (189-199)</li> <li>• erfolglose Bewerbungsbemühungen um Ausbildungsstelle als Maler und Lackierer (325-329)</li> </ul>
<b>Stefan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstufung von gGym – gRS, genannter Grund: Faulheit, Probleme mit Mathematik und Englisch, trotz Nachhilfe gescheitert (12-21, 151-161, 174-189)</li> <li>• RSA nicht gut genug, um schulisch anschließen zu können – am Fachoberschulzugang gescheitert (255-280, 472-492)</li> <li>• Ausbildungsabbruch zum Kfz-Mechatroniker, genannte Gründe: Ärger mit Vorgesetzten (283-326)</li> </ul>
<b>Thorsten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildungsabbruch zum Koch, genannte Gründe: Ärger mit Vorgesetzten, schlechte Arbeitszeiten (135f, 215-256)</li> </ul>
<b>Uwe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderschulzuweisung, Scheitern beim Versuch, auf der FS den HSA zu absolvieren, genannter Grund: Nichtanerkennung der LRS (39-47)</li> </ul>
<b>Volker</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenwiederholung in der GS (7-11)</li> <li>• Schulverweis (182-184)</li> <li>• keine Zulassung zur HSA-Prüfung (86-192)</li> </ul>
<b>Walter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderschulzuweisung aufgrund starker Sprachprobleme (8f)</li> <li>• nachhaltige Probleme mit dem Unterrichtsfach Englisch (134)</li> <li>• HSA-Prüfung nicht bestanden, HSA durch Vornoten erreicht (140-155)</li> <li>• erfolglose Bemühungen um einen Ausbildungsstelle (156-159, 162-164)</li> <li>• GS-Erfahrung von Erfolglosigkeit geprägt (187-190)</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung



#### **XI.2.4 Erfahrungen mit Lehrkräften**

Wesentlich in den Bildungsbiografien – auch in Bezug auf die Scheiternserfahrungen der Jugendlichen im allgemein bildenden Schulsystem – sind die Erfahrungen mit Lehrkräften. Bei den Schilderungen ist auffällig, dass sich positive und negative Erfahrungsberichte nicht die Waage halten, sondern die erzählten Erinnerungen sich je Biografie einem der beiden Pole zuneigen. Darüber gibt die folgende Tabelle 9 einen ersten Überblick, wobei nach Regelschule, Förderschule und BvB unterschieden wird. Durch diese Unterscheidung kommen in einigen Fällen „doppelte Darstellungen“ zustande, weil die guten Erfahrungen sich auf die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ oder die Zeit **nach** einem Schulwechsel, die schlechten eher auf die Regelschule oder die Zeit **vor** einem Schulwechsel beziehen.

**Tab. 10: Einordnung der Erfahrungen mit Lehrkräften**

	<b>vorwiegend positive Erfahrungen mit Lehrkräften</b>	<b>vorwiegend negative Erfahrungen mit Lehrkräften</b>
<b>1.</b>	Anna (Regelschule)	
<b>2.</b>		Annika (Regelschule)
<b>3.</b>	Britta (BvB und Regelschule)	
<b>4.</b>	Christian (BvB und Regelschule)	
<b>5.</b>	Dora (Förderschule)	Dora (Regelschule)
<b>6.</b>	Emilia (Regelschule)	
<b>7.</b>		Georg (Regelschule)
<b>8.</b>	Harry (BvB)	Harry (Regelschule und BvB)
<b>9.</b>		Johann (Regelschule)
<b>10.</b>	Karl (BvB)	Karl (Regelschule)
<b>11.</b>		Linus (Regelschule)
<b>12.</b>		Maren (Regelschule)
<b>13.</b>	Norbert (Regelschule nach horizontalem Schulwechsel)	Norbert (Regelschule vor horizontalem Schulwechsel)
<b>14.</b>	Peter (Regelschule nach horizontalem Schulwechsel)	Peter (Regelschule vor horizontalem Schulwechsel)
<b>15.</b>	Rudi (Regelschule nach Schulverweis, gekoppelt mit Schulabstieg)	Rudi (Regelschule vor Schulverweis, gekoppelt mit Schulabstieg)
<b>16.</b>	Stefan (Regelschule nach Schulabstieg)	Stefan (Regelschule vor Schulabstieg)
<b>17.</b>	Thorsten (BvB)	Thorsten (Regelschule)
<b>18.</b>	Uwe (Förderschule)	
<b>19.</b>	Volker (BvB)	Volker (Regelschule)
<b>20.</b>		Walter (Regelschule)

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Tab. 10 deutlich wird, berichten nur vier Befragte von sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen mit Lehrkräften in der Regelschule, wobei zwei von ihnen einen horizontalen Schulwechsel absolvieren und dies den Bruch ihrer bis dahin schlechten Erfahrungen mit Lehrkräften darstellt. Harry berichtet von positiven und negativen Erfahrungen in der BvB, wobei er explizit eine Lehrerin beschreibt, die sich von den Übrigen in der BvB negativ abhebt (vgl. Interview Harry: 348ff)

Fünf Befragte, Anna, Britta, Christian, Emilia und Uwe stellen vorwiegend positive Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen dar, Britta und Christian, beziehen sich dabei auf BvB und Regelschule, Uwe bezieht sich ausschließlich auf die Förderschule. (vgl. Tabelle A3: Gegenüberstellung gute Lehrkraft – schlechte Lehrkraft)

Elf Befragte äußern vorwiegend negative Erfahrungen mit der Regelschule. Dora, die sowohl eine Regel- als auch eine Förderschule besucht hat, stellt in Bezug auf die Förderschule ausschließlich positive und in Bezug auf die Regelschule ausschließlich negative Erfahrungen dar, wobei ihre Regelschulerfahrung sich auf die Grundschule beschränkt und hier der Klassenlehrer allein ausschlaggebend für ihre Beurteilung ist. Vier Jugendliche grenzen negative Regelschulerfahrungen von positiven Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal in der BvB ab. Sechs Jugendliche berichten ausschließlich Negatives über ihre Erfahrungen mit Lehrkräften und verbleiben in ihrer Darstellung im Regelschulbereich.

Die Darstellung der Erfahrungen mit Lehrkräften lassen sich in themenbezogene Kategorien und verhältnisbezogene Kategorien scheiden. Die gefundenen Hauptkategorien werden im Folgenden tabellarisch kurz dargestellt, wobei die Unterscheidung in „gute Erfahrungen“ und „schlechte Erfahrungen“ erfolgt:

**Tab. 11: Kategorien zu „gute Erfahrungen mit Lehrkräften“**

<b>Gute Erfahrungen mit Lehrkräften - Kategorisierung</b>	
<b>Themenbezogene Kategorien</b>	<b>Verhältnisbezogene Kategorien</b>
Ausdruck von Spaß am Umgang mit den Schülern_innen	Wertschätzender Umgang
Transparente Konsequenz in der Klassenführung	Professionell-pädagogischer Umgang
Durchsetzungsfähigkeit	
Hohes Engagement für den Unterricht	
Unterstützung durch die Lehrkraft	Unterstützender, motivierender Umgang
Geduldiges, häufiges Erklären des gleichen Sachverhalts	
Geduldiges Eingehen auf persönliche Bedürfnisse	Individuelle Förderung
Verständnis der Lehrkraft für private Situationen	Vertrauensvoller Umgang
ehrliche Darstellung der Bewertungsmaßstäbe	Transparenz
(zweite) Chancen im Unterricht gewähren	Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrung

Quelle: Eigene Darstellung

**Tab. 12: Kategorien zu „schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften“**

<b>Schlechte Erfahrungen mit Lehrkräften - Kategorisierung</b>	
<b>Themenbezogene Kategorisierungen</b>	<b>Verhältnisbezogene Kategorisierung</b>
„Fertigmachen“	Respektloser Umgang
„nicht klarkommen“	Kein Vertrauensverhältnis
Lehrkraft als Unterstützung ist keine Option	
unpersönliche Distanz der Lehrkraft	
Diskriminierung durch Lehrkraft	Unterdrückendes Verhältnis mit der Folge der Demotivation/Resignation
Mobbing durch Lehrkraft	
Desinteresse der Lehrkraft an Schülern_innen	Gleichgültigkeit
Gleichbehandlung aller nach übergeordneten Regeln ohne Berücksichtigung individueller Bedürfnisse	Nicht wertschätzendes Verhältnis
Abgewandtheit der Lehrkraft durch Verweigerung individueller Unterstützung	
Ungerechtigkeit der Lehrkraft	Intransparenz
Inkonsequenz in Klassenführung	Unprofessionell-pädagogisches Verhältnis
Desengagiertes Auftreten der Lehrkraft	
Unsicheres Auftreten der Lehrkraft	

Quelle: Eigene Darstellung

Die gefundenen Kategorien lassen erkennen, dass für die Schüler\_innen Grundhaltungen im Umgang mit ihnen relevant für die Beurteilung sind, nicht inhaltliche Kompetenz oder der Wissensvorsprung der Lehrkräfte. Das Verhältnis zur Lehrkraft wird davon bestimmt, ob sie zugewandt, individuell fördernd, respektvoll, wertschätzend und pädagogisch-professionell sind.

Georg charakterisiert eine gute Lehrkraft über die Eigenschaften **Durchsetzungsfähigkeit**, **Geduld** und **Zugewandtheit** sowie das **Bemühen um alle Schüler\_innen**:

*„G: Eine gute Lehrkraft sollte freundlich sein. Sie muss durchgreifen können, also sie muss eine Klasse wirklich unter Kontrolle kriegen können, ähm, sie muss ausführlich erklären. Sollte allerdings nicht sofort, sobald es jemand nicht sofort erklärt, äh, verstanden hat, sagen: „Du kapiert das nie.“ Also und den dann sozusagen schon abschreiben. Also zur Not lieber mehrmals erklären, zur Not auch später noch mal, aber immer, so dass die ganze Gruppe an einem Strang zieht und eben gemeinsam weiterkommt. Und wenn es eben mal zwei Wochen dauert, dann dauert eben mal ein Thema zwei Wochen und keine zwei Tage. Hauptsache, jeder hat's verstanden, nicht dass dann es in der Arbeit so kommt, dass 50 %, äh, eine sechs schreiben. Das war zum Beispiel bei mir in Mathe mal der Fall.“ (Interview Georg: 243-248)*

Britta beschreibt ihre beste Erfahrung mit einer Lehrkraft mit den Eigenschaften **Fröhlichkeit** bei gleichzeitigem **Ernst** in ihrer pädagogischen Arbeit **mit allen Schülern\_innen**:

*„B: Ich bin mir hundertprozent sicher, wenn ich bei der Lehrerin weitergemacht hätte, bis zur achten oder neunten Klasse, wäre ich Real oder Gymmi sogar geworden. Aber nach dieser Lehrerin ist für mich alles halt bergrunter gegangen. Weil ich sie nicht mehr hatte. Sie war halt so eine, sie konnte Spaß und Ernst in einem machen. Sie konnte Unterricht und, ähm, keinen Unterricht auch in einem machen. Sie hat nebenbei Unterricht gemacht und nebenbei auch was anderes. Das ging alles bei ihr, es war alles perfekt.“ (429-432)*

Anna legt bei einer guten Lehrkraft Wert auf **Augenhöhe**:

*„A: Mit Lehrern verstehe ich mich eigentlich relativ gut und wer mir halt zickig rüberkommt, der lernt auch meine Zicke kennen, weil, ich mein, man muss sich gegenseitig respektieren und ich [...], auch Lehrer sollten die Schüler respektieren. Ja.“ (Interview Anna: 28f)*

Peter legt bei einer guten Lehrkraft Wert auf **Authentizität**:

*„P: Wenn ich mir einen backen könnte, theoretisch. Ja auf jeden Fall wie gesagt, ehrlich und das ganze, ehrlich und nicht nur stumm da sitzen oder so, halt auch reden dann auch. Was ich eben schon gesagt habe, die ganzen Sachen halt, Ehrlichkeit alles drum und dran, Offenheit, ja. Aussehen wäre mir dann egal, das ist wurscht.*

*I: Und auch ob es ein Mann ist oder ein Frau, das ist auch egal?*

*P: Das ist egal.“ (Interview Peter: 328-332)*

Stefan beschreibt einen guten Lehrer, der Konsequenz und Zugänglichkeit ausstrahlt und auf diese Weise die Schüler\_innen begeistert:

*S: Der hat, äh, Sicherheit ausgestrahlt und vor allen Dingen Dominanz, der hat sich durchgesetzt. Und das war das Entscheidende. Der ist dann halt auch mal, wenn es laut geworden ist, noch lauter geworden und hat den Leuten mal die Meinung gesagt und dann hat das eigentlich geklappt bei dem.*

*I: Hmhm. Also, der konnte sich durchsetzen.*

*S: Der konnte sich auf jeden Fall durchsetzen. War aber dennoch ein sehr netter Lehrer, also, ich kam sehr gut mit dem zurecht. Eigentlich alle kamen mit dem Klassenlehrer an sich gut zurecht.“ (Interview Stefan: 526-531).*

Insgesamt ergibt sich das Bild einer Lehrkraft, die ihrer selbst sicher ist und am Umgang mit Individuen Freude hat, die engagiert und motivierend ihr Fach vertritt, den Schülern\_innen Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeit einräumt, ihnen Chancen gibt und sich der Schwierigkeiten „ihrer“ Schüler\_innen geduldig annimmt. Sie sollte zwar transparente Regeln konsequent und gerecht einhalten, diese aber nicht um ihrer selbst willen verfolgen, sondern zur Herstellung von Gerechtigkeit und Transparenz. Wesentlich im Verhältnis einer guten Lehrkraft zu ihren Schülern\_innen sind gegenseitiger Respekt, Wertschätzung des Individuums bei gleichzeitiger Darstellung einer sachbezogenen und institutionsgestützten Autorität.

Ein konträres Bild ergibt sich aus den Schilderungen der negativen Erfahrungen mit Lehrkräften, die sich hauptsächlich auf die Erfahrungen im allgemein bildenden Schulsystem beziehen. Wie in der Tabelle 11 dargestellt, finden sich neben Gleichgültigkeit, Desengagement, intransparenter Bewertung und Nicht-Wertschätzung auch strafrechtlich relevante Verhaltensweisen wie Benachteiligung durch Einschüchterung und Diskriminierung (vgl. BMJV 2013: §§en 1, 2 und 3).

Anna berichtet von einer Lehrerin in der Grundschule, die zu spät gekommene Kinder mit einem isolierenden Verhalten bestraft, welches als **Einschüchterung** bezeichnet werden kann:

*„...schlechte Erfahrung habe ich eigentlich nur mit meiner Musiklehrerin in der Grundschule gemacht. Die hat einen richtig fertig gemacht, wenn man zum Beispiel zu spät gekommen ist zum Unterricht, weil man jetzt verschlafen hat oder so und dann durfte man den nicht angucken und alles drum und dran.“ (Interview Anna: 359-362)*

Ein solches Verhalten stellt einen Angriff auf die sozialen Beziehungen einer Person dar, indem die beschriebene Lehrerin veranlasst, dass die Mitschüler\_innen das betreffende Kind ignorieren und „wie Luft behandeln“.

Auch Dora wird von ihrem Lehrer schikaniert, indem er sie häufig anschreit und ein Klima der Angst und Unsicherheit herstellt:

*„I: Wenn Sie jetzt noch mal an Ihre Lehrer denken und Sie könnten Ihnen noch mal sagen, was Sie heute denken, was würden Sie ihnen sagen wollen?“*

*D: Das es ein großes Arschloch ist. Einfach gegen den Kopf werfen, weil er mir schon sehr weh getan hat, wie er immer rumgebrüllt hat und da hab ich einfach dicht gemacht, da konnt ich [...], da hat sich ein Knoten aufgebaut, da konnte ich nichts mehr.*

*I: Ja, ja.*

*D: Da hatte ich auch keine Lust mehr, irgendwas zu machen. Das haben halt meine Eltern mitbekommen, haben dann halt beim Direktor angerufen. Weil ich es erst niemandem gesagt hab und dann haben sie halt meine Noten mitbekommen.“ (Interview Dora: 254-260)*

Danach befragt, wie Dora ihre Grundschulzeit beschreiben würde, antwortet sie: „Traurig und Schmerz“ (Interview Dora: 86).

Neben Schikanen erfahren einige Schüler auch **Diskriminierung** in Bezug auf den vorhandenen Migrationshintergrund. Harry berichtet von der Verletzung seiner religiösen Überzeugung durch einen Lehrer, der sich über Harrys islamischen Glauben lustig macht.

*H: Ja, dann hat das gewechselt. Und den gleichen [!] Lehrer, bei dem ich sitzen geblieben bin, ist dann wieder gekommen.*

*I: Und wie war das dann, als Sie älter waren?*

*H: Ja ich musste das durchziehen, weil ich habe gemeint: „Hier, Du musst klar kommen, weil, wenn Du das jetzt nicht packst, dann hast Du immer verkackt so.“ Ja, dann habe ich das durchgezogen, obwohl ich auch nicht mit dem so gut klar konnte [...], gekommen bin. Weil, der hat immer so gemeint so, über Religion hat der geredet mit uns: „Ja, Allah gibt es nicht und so“. Und das hat uns voll aufgeregt. Zum Beispiel, ich habe gemeint, „Hier, Sie können das nicht über meine Religion sagen.“ Aber der hat es immer weiterhin getan, weil, der wusste ganz genau, wenn ich was sage, dass er dann mir sofort eine schlechte Note gibt. Dann habe ich immer meinen Mund gehalten, aber dann am Ende, so kurz davor am Ende habe ich dem dann meine Meinung gesagt. Da habe ich auch gute Noten kassiert gehabt, aber na ja.*

*I: Bei dem?*

*H: Ja. Ich fand das nicht korrekt von dem, dass er immer sowas gesagt hat. Der hat halt, der hat gemeint: „Ich glaube an Essen und so.“, aber nicht an irgendwas, wo es Himmel und so, wo ist Hölle, warum kann man das nicht sehen. So hat der immer gemeint so. Der war nie so, richtig so, ich weiß nicht.“ (Interview Harry: 60-70)*

Dieses Verhalten geht über eine Diskriminierung, wie sie im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz definiert ist, hinaus, es stellt einen Bruch des Artikels 4 (1) dar, der festlegt:

„Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ (BpB 2015: § 4 (1)).

In diesem diskriminierenden Verhalten wird ein unterdrückendes Lehrer-Schüler-Verhältnis deutlich.

Von einer Diskriminierung durch die Lehrkraft aufgrund ihres Migrationshintergrundes berichten sechs von acht Befragten mit Migrationshintergrund. Bei Volker geschieht die Diskriminierungserfahrung in Bezug zu seiner unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache:

*„I: Fünf Jahre lang, okay. Wie war das so in der Grundschule?*

*V: Da, naja, es ging halt. Die Lehrer hab ich nicht so gemögt [!], also Lehrerin. Meine Hauptlehrerin, das ging eigentlich so.*

*I: Wieso haben Sie die nicht so gemocht?*

*V: Nee, weil, ich bin Ausländer und ich konnte nicht so gut Deutsch und sie hat mich ein bisschen fertig gemacht damit.“ (Interview Volker: 11-14)*

Maren berichtet von einer im negativen Sinne hervorgehobenen Behandlung durch eine Lehrkraft aufgrund ihres Migrationshintergrundes:

*„M: Nicht mit allen, also, es gibt schon Lehrer, wo ich denke, Sie haben was gegen Ausländer.*

*I: Ja?*



*M: Vielleicht haben die das nicht, aber es kommt mir so vor, weil, in der Klasse waren alle Deutsche und ich bin die einzige, die schlechte Noten bekommt. Und dann habe ich mich auch gewundert, habe sie auch angesprochen, wieso ich eine Sechs habe, ich bin da, ich habe mitgemacht, okay, ich war auch mal krank, aber eine Sechs muss nicht sein, weil: Eine Sechs heißt, dass man nie mitgemacht hat und nie da war.“ (Interview Maren: 269-273)*

Auch Britta berichtet von einer Benachteiligung gegenüber ihrer deutschen Freundin durch einen Lehrer. Britta bemüht sich, die Situationen zu klären, bekommt aber dazu keine Möglichkeit, der Lehrer stellt sein Verhalten als hinzunehmen dar und schafft dadurch eine hohe Intransparenz:

*„B: Das war so, ähm, stellen Sie sich vor, Sie sitzen neben einer, äh, deutschen Mitschülerin. Und sie melden sich wirklich in der Stunde so oft, ich war nämlich früher auch, ähm, wie soll ich das sagen, ich war halt immer diejenige, die viel quasselt, aber auch die viel wusste. Ja. Und, ähm, dann haben wir uns immer zu zweit immer gemeldet. Bei der Frage, wo ich was wusste, wusste sie natürlich auch, wir haben es uns immer gegenseitig verraten. Und dann haben wir uns gemeldet und der hat, dieser Mann hat mich nie drangenommen. Nie. Und ich wollte dann immer etwas sagen dazu, weil ich's wusste und dann hat der mich nie drangenommen. Immer die neben mir und irgendwann mal hab ich ihm gesagt, was das soll, warum ich mich mit ihr melde und wir waren die Einzigen, die sich gemeldet haben und immer wieder sie drangenommen wird und ich nie ich. Und dann hat er mich angeguckt: „Ei, ja, weil ich sie drannehme.“ Und dann hab ich halt angefangen mit ihm zu diskutieren, wir haben uns nicht mehr gut verstanden und die andere natürlich auch nicht. Dann waren wir so eine Gruppe Ausländer, wir hatten ja nur zwei Deutsche oder so in der Klasse, aber die standen natürlich auch auf unserer Seite, ich hab noch nie irgendwie was gegen Deutsche oder sonst irgendwas gehabt, ich hab, ich liebe Deutsche. Ich mein, ich bin auch eine Deutsche, ich bin deutsche Staatsangehörige und, ähm, die standen natürlich auch auf unserer Seite und er stand dann alleine und irgendwann ist er gegangen. Und das war dann für mich echt wie eine Party. Das hat mich echt gefreut [lacht]. (Interview Britta: 151-162)*

Auch Harry berichtet von Diskriminierungserfahrungen wegen seines Migrationshintergrundes:

*H: Ich weiß nicht, warum der das gesagt hat. Der hat, der hat immer was gegen Ausländer gehabt. Mein Bruder war selber in der Klasse, bei dem früher und meine Schwester auch und der war, mein Bruder war fleißig und ja, der hat immer bessere Noten geschrieben wie [!] die anderen Deutschen und so. Da hat der immer gemeint gehabt: „Ja, guck dir den Türken doch mal an.“ So hat der halt immer gesagt gehabt. „Guck mal, noch nicht mal in Deutsch ein Deutscher schafft das so und der Türke strengt sich mehr an.“ So halt und das ist nicht normal eigentlich, was der da getan hat aber na ja.“ (Interview Harry: 83-87)*

Ein weiteres wesentliches Verhalten in der Beschreibung negativer Schulerfahrungen ist die Demonstration von **Gleichgültigkeit** der Lehrkraft gegenüber den Schülern\_innen. Immerhin neun der Befragten berichten über eine solche Erfahrung mit Lehrkräften. Diese Erfahrung geht einher mit einer Demotivation der betroffenen Schüler\_innen. Georg stellt anschaulich dar, wie sich ein gleichgültiges Verhalten auf die schulische Leistung des Jugendlichen auswirken kann:

*G: ...aber viele probieren einfach nur ihren Stoff herunterzurasseln und es hilft niemandem eigentlich. Die Noten werden dementsprechend auch immer ausfallen dann, gerade, wie der Lehrer sich gibt, ähm, bis auf ein bisschen Deutsch: Lebenslauf schreiben kommt da auch nicht viel. (Interview Georg: 139-141)*

Walter erlebt die Demonstration von Gleichgültigkeit während seiner Grundschulzeit durch die Person seines Klassenlehrers, der ihm durch Nichtförderung den Zugang zur deutschen Sprache und damit zur schulischen Bildung verwehrt:

*„W: Ja, wenn ich früher, Deutsch früher konnten [!], hätte ich auch, ja, besser gemacht dann.*

*I: Und warum hat das Ihre Lehrerin in der Grundschule denn nicht versucht, Ihnen Deutsch beizubringen?*

*W: Ich weiß nicht. Er wollte, dass die anderen besser machen, weil ich nicht so Deutsch konnte, vielleicht, ich weiß ja nicht genau. Ja, es war ein Lehrer.*

*I: Ein Lehrer? Hmhm. Sie hatten einen Grundschullehrer?*

*W: Ja.*

*I: Hmhm. Das ist ja selten. Auch die ganzen drei Jahre?*

*W: Ja. Der eine. [...]*

*I: Immer der eine nur. Und wie sind Sie mit dem zurechtgekommen?*

*W: Hm, ganz gut. Ich glaube, ja, es war gut mit ihm, aber dass ich da nichts gelernt fast habe, war auch [...], der war immer mit bei den anderen, ich hab immer bei den Tests alles Sechs geschrieben und so, und Deutsch meist immer eine Sechs geschrieben und andere Fächer auch, weil ich nicht Deutsch konnte. Konnte auch nicht schreiben auf Deutsch und da habe ich immer Sechser geschrieben.*

*I: Und da hat der nichts gemacht?*

*W: Nein, da hat der gesagt: „Du sollst dann lieber in die Sonderschule gehen.“*

*I: Ja, nach der vierten Klasse?*

*W: Ja.“ (Interview Walter: 215-232)*

Harry berichtet von einer **demotivierenden Erfahrung durch Gleichgültigkeit** mit einem Lehrer in der weiterführenden Schule, die letztendlich in einer Klassenwiederholung mündet:

*H: Jetzt die, es war jetzt nicht so wie in der Grundschule, die. Es wurde alles härter und erste Jahr habe ich auch, war ich nicht so gut. Weil ich kam auch mit dem Lehrer nicht klar. Und dann bin ich sitzen geblieben. [...] Also, dem Typ war das egal eigentlich. Das [!] hat immer gemeint hier, das ist eure Zukunft und so. (Interview Harry. 53ff.)*

Rudi stellt klar, dass Schüler\_innen sich sehr darüber bewusst sind, wenn Lehrkräfte **kein Engagement für den Beruf** und **kein Interesse** für Schüler\_innen entwickeln:

*R: Ja man merkt das schon. Manche Lehrer die gehen wirklich nur in die Schule um ihre sechs, sieben Stunden da abzusetzen und so schnell wie [...] wieder nach Hause zu kommen (Interview Rudi: 485ff.)*

Harry schildert ein sehr **demotivierendes** und **erniedrigendes** Erlebnis mit einem Lehrer in der weiterführenden Schule:

*„H: Dann hat der gemeint gehabt: „Ja, aus dir wird sowieso nichts.“ Also krass. (Interview Harry: 252f)*

Insgesamt sind die schlechten Erfahrungen der Jugendlichen in der allgemein bildenden Schule geprägt von **Demotivierung, Erniedrigung, Diskriminierung, Einschüchterung** und **Gleichgültigkeit** in einem **intransparenten und hierarchischen Rahmen**. Sie bewirken Einschüchterung (in Doras Fall), Resignation (in Marens und Harrys Fällen) sowie Scheiternserfahrungen (in Doras, Harrys, Georgs und Marens Fällen), die sich in Schulabstiegen oder Klassenwiederholungen manifestieren.

Die Erfahrungen der Jugendlichen mit den Lehrkräften in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ entwerfen ein gegenteiliges Bild zu den schlechten Erfahrungen der Jugendlichen mit Lehrkräften.

#### **XI.2.5 Erfahrungen mit pädagogischem Personal in der BvB**

Bereits in Tab. 9 wird deutlich, dass negative Erfahrungen der befragten Jugendlichen sich vordringlich auf Lehrkräfte in den allgemein bildenden Schulen beziehen. Lediglich Harry berichtet von einer Lehrkraft in der BvB, die ihm „kalthertzig“ (Interview Harry: 350) und gleichgültig erscheint (vgl. a. a. O.: 348ff)

Alle anderen geschilderten Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal im Sample sind positiv. Sie lassen sich durch ein Vertrauensverhältnis und eine hohe Zufriedenheit bezüglich des Umgangs mit Schülern\_innen kennzeichnen (vgl. z. B.: Interview Christian: 11f. und 199-203; Interview Harry: 337-343). Karl berichtet von einem Mathematiklehrer in der BvB, mit dem er aufgrund des vertrauensvollen Verhältnisses zu einem „Team-Teaching-Arrangement“ gefunden hat, in welchem er den schwächeren Schülern\_innen unterstützend zur Seite steht (vgl. Interview Karl: 300-304). Volker fasst die Haltung der Lehrkräfte in der BvB sehr prägnant zusammen, indem er betont, dass **unterrichtliches Engagement** und eine **freundliche, humorvolle, zugewandte Grundhaltung** zusammengehören:

*V: Ja, genau. Ja, die sind gut drauf, bringen einem was bei, verstehen Spaß und so. Find ich gut. (Interview Volker: 342)*

Und Britta betont die große **Geduld** der Lehrkräfte in der BvB, die sich dadurch auszeichnet, dass sie den Schülern\_innen so oft denselben Sachverhalt erklären, bis alle ihn verstanden

haben. Dies tun sie, so es denn notwendig ist, auch in Einzelgesprächen. Brittas Aussage stellt eindrücklich das hohe **Engagement der Lehrkräfte** in der BvB dar und verdeutlicht den Unterschied zu Brittas Erfahrungen mit Lehrkräften an den allgemein bildenden Schulen:

*B: Dass Dir alles erklärt wird und nicht nur einmal, sondern zehnmal, wenn Du was nicht verstanden hast. Wenn Du was nicht verstehst und etwas wissen willst, zum Beispiel die machen jetzt schon Brüche und ich hab immer noch nicht Plus und Minus nicht verstanden, dann machen die anderen Brüche und Du, Dir wird Plus und Minus erklärt. Also, Du wirst wirklich hier, sozusagen verwöhnt, find ich zu sagen, an der Schule wirst Du nicht so [...], da meldest Du Dich einmal und fragst und wenn Du das dann nicht verstanden hast – Pech gehabt. Ja, es gibt noch andere 20 Schüler, die da sitzen.*

*I: Aber hier doch auch, oder nicht?*

*B: Ja, aber hier ist es etwas anderes. Ich weiß nicht, ob das, äh, an der BvB liegt oder ob es extra so gemacht wurde, aber es ist hier wirklich was anderes.*

*I: Ja.*

*B: Weil ich, wenn ich hier Mathe hab, ich hab, zum Beispiel [...] ich hab's gemerkt, ich bin über den anderen, ich kann mehr als die anderen. Wenn die mit einer Aufgabe anfangen, bin ich schon fertig. Aber wenn ich was nicht versteh, dann setzt er sich neben mir [!] hin und dann erklärt er's mir. Von mir aus zehnmal. (Interview Britta: 453-464)*

Die BvB wird in den geschilderten Interviewpassagen als **Gegenbild zur allgemein bildenden Schule** entworfen, in der Schüler\_innen bezüglich des Schulerfolgs immer wieder ausschließlich auf sich selbst und ihr Elternhaus zurückgeworfen sind. Das pädagogische Personal in der BvB hingegen wird als **unterstützend, geduldig, zugewandt** und **engagiert** wahrgenommen, die geschilderten Lehrkraft-Schüler\_innen-Verhältnisse sind von **Vertrauen, Respekt** und **Wertschätzung** gekennzeichnet.

#### **XI.2.6 Rolle des Übergangssystems**

Insgesamt stellt sich die Rolle des Übergangssystems als **Ausgleich** und **Korrekturfunktion** zuvor begangener Fehler im Bildungssystem dar. Die Interviews verweisen neben der Abwärtsmobilität in der Schule auf Aufstiegsmöglichkeiten im so genannten Übergangssystem. Fünf Jugendliche können in der Berufsfachschule oder im Berufsvorbereitungsjahr allgemein bildende Schulabschlüsse nachholen, Anna, Emilia und Johann erhalten sogar den mittleren Abschluss in einem zweijährigen Bildungsgang der Berufsfachschule. Diese drei nutzen die gleichzeitige Möglichkeit, sich mit dem gewählten Berufsfeld vertraut zu machen. Für diese Jugendlichen scheint die erste Phase der Berufsorientierung abgeschlossen: Anna verfügt über eine Ausbildungsplatzzusage zum nächsten Einstellungszeitraum an einer Krankenpflegeschule, Johann über die Zusage zu einem Praktikumsplatz als Laborant und Emilia absolviert zur Zeit ein Langzeitpraktikum in einer Konditorei und bewirbt sich gleichzeitig für einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf.

Für die meisten der 14 Jugendlichen mit multiplen Scheiternserfahrungen im Bildungsbereich, stellt die Teilnahme an der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ einen sehr positiven

Abschnitt der Bildungsbiografie dar. Sie sind wie die Jugendlichen mit nur einer Scheiternserfahrung ebenfalls zu einem hohen Anteil beruflich orientiert, haben diese Orientierung aber häufig während der Teilnahme an der BvB erst entwickelt. Daher ist die Einschätzung der BvB bei diesen Jugendlichen zumeist sehr gut, sie nehmen vielfältige Unterstützungsangebote und Hilfestellungen als Chance wahr. Die beiden Jugendlichen, die ohne Schulabschluss in die BvB eingemündet sind, streben den Hauptschulabschluss als Ziel neben der Einmündung in eine berufliche Ausbildung an. Die geäußerten Empfindungen und Zuschreibungen der scheiternserfahrenen Jugendlichen beinhalten **Hoffnung** (auf eine Ausbildungsstelle oder einen höherwertigen Schulabschluss) (vgl. Interview Maren: 10ff), **Dankbarkeit** (vgl. Interview Britta: 453-457) sowie **persönlichen Nutzen** (vgl. Interview Karl: 8f). Jedoch wird nicht von allen Jugendlichen mit multiplen Scheiternserfahrungen eine positive Einschätzung der BvB vorgenommen. Georg und Stefan beurteilen die **inhaltlichen Aspekte** des Unterrichts in der BvB **schlecht**, beide verfügen über gymnasiale Schulerfahrung und über einen Realschulabschluss. Anscheinend besteht das Problem der **fehlenden Passung** zwischen **pädagogischer Herausforderung des Unterrichts** in der BvB und einer **guten Schulbildung** der Teilnehmer\_innen.

Insgesamt wird die BvB ambivalent beurteilt. Zehn der Befragten beschreiben den Unterricht als langweilig und ausschließlich wiederholend. Von diesen jungen Erwachsenen verfügen alle über einen Schulabschluss, fünf haben den Hauptschulabschluss, fünf den Realschulabschluss. Fünf Jugendliche drücken eine hohe Wertschätzung der praktischen Anteile der BvB aus. Zehn Jugendliche bewerten die Teilnahme an der BvB als hilfreich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, fünf der Befragten bestätigen ein besonderes Engagement des pädagogischen Personals in der BvB. Insgesamt liegt ein zentraler Fokus in der Darstellung der Schullaufbahnen auf den Erfahrungen mit Lehrkräften sowohl in der allgemein bildenden Schule als auch in der BvB.

#### **XI.2.7 Situation in der Maßnahme**

Die Bewertung der Situation in der Maßnahme unter den Jugendlichen stellt sich ebenfalls widersprüchlich dar. Zwar beurteilen zwölf der Befragten den **Unterricht** in der BvB als **langweilig, zu lang** oder **unterfordernd**, da er für Haupt- und Realschüler\_innen lediglich aus Wiederholungen bestehe (vgl. Interviews Anna, Annika, Christian, Emilia, Georg, Johann, Karl, Linus, Maren, Peter, Rudi, Uwe); die **Betreuung durch die Bildungsbegleiter\_innen** sowie die **Unterstützung in der BvB bei Praktikumsplatz- und Ausbildungssuche** wird **vordringlich positiv** eingeschätzt. Insbesondere die pädagogischen Fachkräfte in der Maßnahme erhalten gute bis sehr gute Bewertungen. Insgesamt beurteilen 10 Jugendliche die Teilnahme an der Berufsvorbereitenden **Bildungsmaßnahme als Chance**, vor allem, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, aber auch zur Erlangung des Hauptschulabschlusses (vgl. Tab. A2: BvB als Chance). Jedoch teilen nicht alle Befragten diese Ansicht. Insbesondere diejenigen mit

höheren schulischen Abschlüssen und einer entsprechenden Schulbiografie im allgemein bildenden System schätzen die **BvB eher als Notlösung** ein, die zur Überbrückung einer ansonsten strukturlosen Zeit im Lebenslauf dient (vgl. Tab. A3: BvB als Notlösung).

### ***XI.3 Geschlechtsverständnis***

Die Kategorie Geschlecht wird von den Jugendlichen in vier großen Unterkategorien thematisiert. Die eigenen Vorstellungen zu geschlechtsbezogenen Verhaltensdifferenzen, die Berufswahl, welche in den meisten Fällen geschlechtlich codiert ist, die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie und geschlechtlich differenzierende Vorstellungen zur Arbeitsaufteilung bei der eigenen Familiengründung verweisen stark auf die biografische Wirksamkeit der Kategorie „Geschlecht“

#### **Geschlechtsbezogene Verhaltensdifferenzen**

In elf der Interviews wird deutlich, dass individuelle Verhaltensdifferenzen geschlechtlich codiert werden. So wird zweimal „**zickig**“ als typisch weibliches Verhaltensmuster dargestellt (vgl. Interview Annika: 487ff; Interview Norbert: 323). Peter stellt „**Machogehabe**“ als typisch männlich dar, indem er es in Bezug auf die meisten jungen Männer im Bildungsträger bezieht und als „nervig“ kritisiert (vgl. Interview Peter 295-302). Volker stellt den Wunsch, in einer Diskussion **Recht behalten zu wollen**, als typisch männlich dar (vgl. Interview Volker: 473ff), Uwe unterscheidet „**shoppen**“ als weibliche Tätigkeit von „**sportlich sein**“ als männliche Eigenschaft (vgl. Interview Uwe: 487-504). Harry verdeutlicht eine stark **heteronormative** und **homophobe** Einstellung, die an naturalisierten Vorstellungen von Geschlecht anknüpft:

*„H: Also, ich akzeptier das nicht so. Nicht so [...], gegen Schwul-Paare, nicht so mein Ding. Nee, aber ich [...], wenn die sich, wie gesagt, wenn die sich wohl fühlen, so lange das jetzt irgendwie nicht mein Kind ist oder so, sollen die machen, was sie wollen.“*

*I: Also, wenn Ihr Sohn später kommt und sagt: „Papa, ich bin schwul.“, da hätten Sie schon ein Problem mit.*

*H: Ja, da hätte ich schon ein Problem mit, aber böse.*

*I: Ja?*

*H: Ja.*

*I: Und bei Frauen, ist das auch so?*

*H: Frau mit Frau?*

*I: Ja.*

*H: Da bin ich auch dagegen. Ja, wir sind eigentlich dafür erschaffen, so [...] Gott hat uns auf die Erde gebracht, so, damit wir, Frau und Mann zusammenleben und nicht Mann und Mann oder Frau und Frau.“ (Interview Harry: 471-481).*

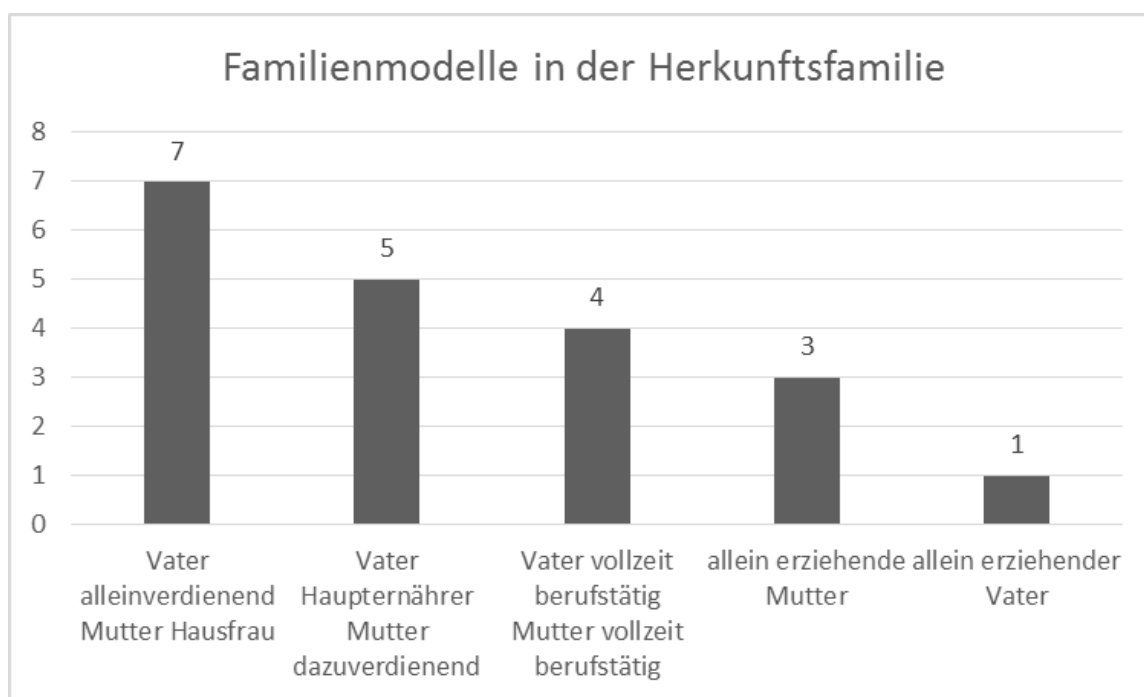
Weitere als geschlechtlich dargestellte Verhaltensunterschiede sind unterrichts- und lernbezogen: So wird das **Sprachen-Lernen als weiblich**, **Technisches als männlich** beschrieben (vgl. Interview Karl: 462). Störverhalten im Unterricht wird entweder männlich konnotiert (vgl.

Interview Karl: 283) oder in Bezug auf männlich und weiblich qualitativ unterschieden, wobei die Zuschreibung **laut = männlich, leise, unauffällig = weiblich** wirksam wird (vgl. Interview Stefan: 500-504). Eine generelle **Affinität von Unterricht und weiblichem Geschlecht** findet sich im Interview mit Anna (vgl. Interview Anna: 225f).

### Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie

15 Jugendliche haben in ihrer Herkunftsfamilie Erfahrung mit geschlechtstypischer Arbeitsteilung, wobei die konkrete Ausgestaltung variiert. Die gelebten Familienmodelle beinhalten unterschiedliche Verteilung von Erwerbstätigkeit: Sieben Mal ist der Ehemann Alleinverdiener und die Mutter Hausfrau, fünf Mal ist der Ehemann Hauptverdiener mit einer dazuverdienenden Ehefrau, drei Mal lebt der/die Interviewte bei einer allein erziehenden Mutter, ein Jugendlicher lebt bei einem allein erziehenden Vater, der frühberentet ist. Vier Mal sind beide Elternteile berufstätig. Die Familienmodelle der Herkunftsfamilie sind in Abb. 5 dargestellt

**Abb. 7: Familienmodelle in der Herkunftsfamilie**



Quelle: Eigene Darstellung

Trotz der Variation bezüglich der Aufteilung der Erwerbsarbeit bleiben die Zwei-Eltern-Familien **geschlechtstypisch bei der Verteilung der reproduktiven Arbeit**. Auf die Frage nach der **Hauptverantwortung für den Haushalt** nennen 15 Jugendliche **die Mutter**. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund von Zeitbudgetstudien und repräsentativer statistischer Erhebungen nicht überraschend. Sie alle weisen immer wieder nach: Unabhängig vom Anteil an der Erwerbstätigkeit bleibt dennoch die Verantwortung für den reproduktiven Bereich weiblich (vgl. z. B.: Meier-Gräwe 2015: 11; Wippermann 2014: 52f). Darauf deuten für die vorliegende

Arbeit auch die Angaben bezüglich der Betreuung von Hausaufgaben sowie die eigenen Familienplanung bzw. die Verantwortungsteilung in bestehenden Familien hin.

### **Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Familienplanung oder eigener Familie**

13 der befragten Jugendlichen äußern in Bezug auf ihre familiäre Planung das Vorhaben einer geschlechtstypischen Arbeitsteilung nach Familiengründung. Drei Jugendliche äußern zur eigenen Familienplanung, dass sie diese noch nicht vorgenommen hätten, und geben daher keine Auskunft zu einer angestrebten Arbeitsaufteilung. Nur eine junge Frau will die Verantwortungsübernahme für die Betreuung der gewünschten Kinder situationsabhängig entscheiden.

In Bezug auf die innerfamiliäre Arbeitsteilung werden **geschlechtsbezogene Verhaltenszuschreibungen** wirksam. Ein wichtiges Beispiel hierfür ist Marens Sichtweise. Danach befragt, wer bei einer Familiengründung die berufliche Arbeit zugunsten der Kinderbetreuung unterbrechen solle, antwortet sie zunächst mit einer ökonomischen Argumentation. Diese überdenkt sie jedoch und zweifelt sie für den Fall an, dass der Mann zuhause bleiben müsste. Die abschließende Aussage: „Aber meistens verdienen ja die Männer besser“ (Interview Maren: 224) mutet wie eine Entlastung von einem Widerspruch an:

*M: Äh, ich würd das dann machen, weil der Mann verdient ja mehr als die Frau dann. Also, es kommt drauf an, wer besser verdient, wenn der Mann weniger verdient, dann soll er zuhause bleiben.*

*I: [lacht]*

*M: [lacht] Wenn die Frau weniger verdient, dann die.*

*I: Also, es richtet sich jetzt nicht danach, dass Sie die Kinder kriegen, sondern es richtet sich danach, wer besser verdient.*

*M: Genau.*

*I: Der geht weiter arbeiten.*

*M: Oder ob der damit klarkommt [unverständlich], aber, aber meistens verdienen ja die Männer besser. (217-224)*

Marens zunächst ökonomische Begründung in Bezug auf die innerfamiliäre Arbeitsteilung trägt nur für den „Normalfall“, im Fall der entgegengesetzten Verteilung aufgrund von Verdienst greift eine Symbolik des „Nicht-Klar-Kommens“, die sich an Leitbildern guter Mutter- und Vaterschaft orientiert.

Auch Rudi integriert ein gesellschaftliches Leitbild von Männlichkeit in die eigene Einstellung zu Geschlechtercodes. Er stellt dar, dass seine Definition von Männlichkeit über die Annahme der **Familienernährerrolle als selbstständiges und ökonomisch versorgendes Subjekt** geschieht. Darüber hinaus stellt er den normativen Aspekt seiner Männlichkeitsdefinition heraus:



*R: Pfff [...], ja, ein Mann sollte selbstständig sein, denke ich.*

*I: Hmhm. Das heißt?*

*R: Er sollte für sich und seine Familie sorgen können.*

*I: Achso. Hmhm. [...] Und ne Frau? Sollte die das auch?*

*R: Ja. Ja, sie sollte auch. Ja, Frauen machen ja meistens eher den Haushalt, ja. Ich sehe das zumindest so, muss nicht sein. Es ist halt besser heutzutage, dass die Frau halt auch noch arbeiten geht und dass man sich das so zusammen teilt, so den Haushalt und [...]" (Interview Rudi: 681-686)*

Walter stellt ebenfalls eindrücklich dar, dass die **geschlechtstypische Aufteilung von männlicher Erwerbstätigkeit und weiblicher Verantwortlichkeit** für die reproduktive Sphäre bei Familiengründung **selbstverständlich** für ihn ist:

*„I: Okay. Wenn Sie so an später denken, wollen Sie denn mal eine Familie haben?*

*W: Ja.*

*I: Ja? Mit Kindern?*

*W: Ja. Ohne Kinder keine Leben.*

*I: Können Sie sich dann vorstellen, dass Sie das Geld verdienen und Ihre Frau auf die Kinder aufpasst oder dass doch Beide arbeiten gehen oder dass Sie auch mal ein Jahr zuhause bleiben?*

*W: Eher, dass ich arbeiten gehe und sie aufpassen.*

*I: Ja. Okay.*

*W: Ja und dass sie auch arbeiten muss, das wäre auch okay, aber das geht ja nicht. Dass wir alle beide sofort arbeiten und die Kinder allein zuhause sind, das geht nicht.*

*I: Nee, das nicht. Aber würden Sie denn, wenn man jetzt so früh einen Kindergartenplatz kriegt, würden Sie den nehmen oder würden Sie eher sagen: „Erst mal zuhause.“ Und wenn sie drei Jahre alt sind, in den Kindergarten.*

*W: Lieber, wenn sie Drei sind, in den Kindergarten. Nicht so früh reingehen, dann [...]*

*I: Hmhm. Und wenn Ihre Frau jetzt sagt, wer auch immer das sein wird: „Ich will aber nicht zuhause bleiben.“*

*W: Boah. Ja, wenn sie nicht will, dann soll sie arbeiten gehen, dann gehe ich aufpassen. Ich weiß ja nicht oder so, wie das geht hier, kann man Kind an [...] oder diese Babysitter oder so was machen.“ (Interview Walter: 250-265)*

Die geschlechtsuntypische Aufteilung von reproduktiver und Erwerbsarbeit kommt Walter von selbst nicht in den Sinn. Die **Norm der Mutter im Haus**, welche sich (zunächst) alleinverantwortlich um das Kind kümmert, bleibt stabil verhaltensbestimmend. Die Möglichkeit, die Verantwortlichkeiten zu tauschen, zieht Walter erst auf Nachfrage in Erwägung, bejaht diese dann, allerdings unter dem Vorbehalt, dass die Mutter des Kindes zustimmen müsse. **Die Entscheidungsgewalt, aber auch der Entscheidungszwang liegt eindeutig bei der Frau.** Ähnlich argumentiert auch Georg:

*„I: Hmhm. Und, ähm, wenn Sie über Ihre etwas weitere Zukunft nachdenken: Wollen Sie auch eine Familie gründen?*

*G: Wenn ich die finanziellen Mittel sehe, würde ich auch gerne [...]. Also eine Freundin oder eine Frau wäre jetzt noch nicht unbedingt so, aber ein Kind oder so später in der Zukunft, da muss*

*dann aber finanzielle Sicherung da sein, weil, es bringt nichts, ein Kind auf die Welt zu setzen, wenn man im Endeffekt dem Kind auch nichts bieten kann. Also so ein bisschen soll schon was da sein.*

*I: Hmhm. Und, ähm, wenn Sie jetzt darüber nachdenken, Sie haben dann ja wahrscheinlich eine Partnerin und Sie bekommen gemeinsam das Kind, das ist ja dann noch relativ klein am Anfang und würden Sie auch darüber nachdenken, Ihren Beruf zu unterbrechen und auf das Kind aufzupassen oder würden Sie lieber die andere Rolle übernehmen und das Geld erarbeiten und Ihre Frau setzt vielleicht mal ein paar Jahre oder ein paar Monate aus?*

*G: Also, wenn meine Frau das möchte, würde ich auch gerne, also das aufteilen, also, dass ich auch zuhause bin eben, es würde da eigentlich keine Probleme geben. Also, ich sehe das jetzt nicht unbedingt als Anstrengung, da auf den Kleinen [...]. Ich meine, man selbst ist verantwortlich, was dann im Endeffekt da ist und von daher kann man auch ruhig ein bisschen Verantwortung übernehmen.“ (Interview Georg: 193-203)*

Nicht nur die Präzisierung der Rhetorik der Gleichheit taucht in Georgs Aussagen auf, sondern auch die starke Figur des „seinem Kind [et]was bieten können“ (Interview Georg: 196; [Einf. d. Verf.]). Diese Argumentation findet sich bei drei Männern und einer Frau im Sample wieder, darüber hinaus bedenken drei Befragte, eine Frau und zwei Männer, dass die Familiengründung auf keinen Fall vor Beendigung der beruflichen Ausbildung liegen sollte. Insgesamt bewerten sieben eine Familiengründung in direktem Bezug zur ökonomischen Situation, wobei Geldknappheit zur Ablehnung einer Familiengründung führt (vgl. Tab A7: Aspekte der Familienplanung).

Drei Jugendliche sind bereits Eltern, wobei Norbert keinen Kontakt zu seinem Sohn hat, der bei dessen Mutter lebt und erzogen wird. Da 90 % der allein erziehenden Elternteile Mütter sind, kann auch dies als geschlechtstypische familiäre Rollenverteilung gewertet werden (vgl. BMFSFJ 2012: 7). Dafür spricht auch die Konstruktion des allein Erziehens als ausschließlich weiblichen Bereich durch die zitierte Quelle. Die entsprechende Ausgabe des Monitors Familienforschung der Bundesregierung trägt den Titel: „Alleinerziehende in Deutschland – Lebenssituation und Lebenswirklichkeit von Müttern und Kindern“ (BMFSFJ 2012). Die Ausblendung von immerhin 10 % aller Ein-Eltern-Familien durch ein familienpolitisches Instrument trägt zur Beibehaltung der Wahrnehmung von erzieherischer Verantwortung als ausschließlich weibliche Domäne trotz anderslautender Realität bei.

Von den drei Elternteilen verfolgen zwei (Norbert und Stefan) eine **geschlechtstypische Arbeitsteilung**, wobei Stefan eine sehr starke **Unterstützerrolle** einnimmt.

*I: Und unterstützen bei der Kinderbetreuung.*

*S: Ja, auf jeden Fall, das machen wir schon gemeinsam.*

*I: Schlafen Sie denn immer zusammen mit [...], also entweder bei Ihren Eltern oder in der Wohnung Ihrer Freundin oder schlafen Sie auch mal alleine zuhause und Ihre Freundin hat dann nachts das Kind alleine.*

*S: Ja, also, wir haben so feste Tage in der Woche: Montags schlaf ich bei meiner Freundin, Dienstags wieder zuhause, weil ich dann abends noch Fußball-Training habe, schlafe ich dann allein zuhause, Mittwochs wieder bei meiner Freundin, Donnerstags wieder Fußball-Training und Wochenende sind wir komplett bei mir, eigentlich.*

*I: Und sie hat aber sieben Tage die Woche abends das Kind, oder?*

*S: Nee, also dienstags [...] die Nächte Montag, Mittwoch mache ich dann.*

*I: Ah!. Und dann schläft sie woanders, in einem anderen Zimmer oder wie?*

*S: Nee, wir schlafen schon in einem Zimmer, aber ich stehe dann nachts auf und so.“ (Interview Stefan 644-654)*

Lediglich Anna nimmt zum Zeitpunkt des Interviews eine **situationsbezogen geschlechtsuntypische Rollenverteilung** ein. Ihr zweijähriger Sohn wohnt bei dessen Vater, von dem sie getrennt lebt. Sie wohnt übergangsweise bei ihren Eltern, wobei geplant ist, bei Ausbildungsbeginn mit ihrem neuen Lebenspartner zusammenzuziehen und dann ihren Sohn zu sich zu holen, sie also für die **Planung** eine Korrektur in Richtung **geschlechtstypischer Arbeitsteilung** vornimmt.

*I: Ähm, wo ist der jetzt, ihr Sohn?*

*A: Der lebt bei seinem Vater.*

*I: Ach so.*

*A: Ja, weil wir haben gesagt gehabt, nach der Trennung ist es erst mal besser, wenn er bei ihm bleibt, wegen Geld, auch weil mein Mann ja verdient, der ist ja fest angestellt und da ich ja jetzt zur Zeit von Hartz IV lebe und bei meinem Eltern wieder wohne, haben wir gesagt gehabt, das bringt nichts, wenn ich den mit in ein kleines Zimmer zerr und, ja, er da nicht irgendwie seinen eigenen Freiraum hat, weil er gewöhnt ist, in sein Zimmer zu gehen, dann sieht man den manchmal ein, zwei Stunden nicht und dann spielt der allein und dann kommt er irgendwann wieder und das wär halt bei meinen Eltern nicht machbar.*

*I: Aber Sie sehen den schon regelmäßig.*

*A: Ja, also ich fahr, jedes zweites [!] Wochenende fahr ich runter, wir telefonieren hier öfters unter der Woche, mehr oder weniger halt mit seinen zweieinhalb [...]*

*I: Ja, ja.*

*A: [...] aber wenn ich dann da bin, ist der Papa ganz abgeschrieben, dann ist die Mama [...] ganz oben, also [3]“ (Interview Anna: 45-57)*

Neben der Betonung ihrer guten Beziehung zu ihrem Sohn äußert Anna auch die Hoffnung, dass ihr Sohn von selbst äußert, er wolle bei ihr leben:

*A: Aber, ja, man sieht's halt anders und, ähm, irgendwo hoffe ich ja auch, dass irgendwann auch mein Sohn sagt: „Ich will zur Mama.“ Logischerweise. Mein Freund hat auch gesagt: „Wir suchen uns gleich eine Dreizimmerwohnung.“ Dass er, wenn er hochkommt, sein eigenes Zimmer hat und dass er weiß, dass er bei uns willkommen ist. Also mein Freund hat auch keine Probleme mit dem Kleinen.“ (Interview Anna: 501ff).*

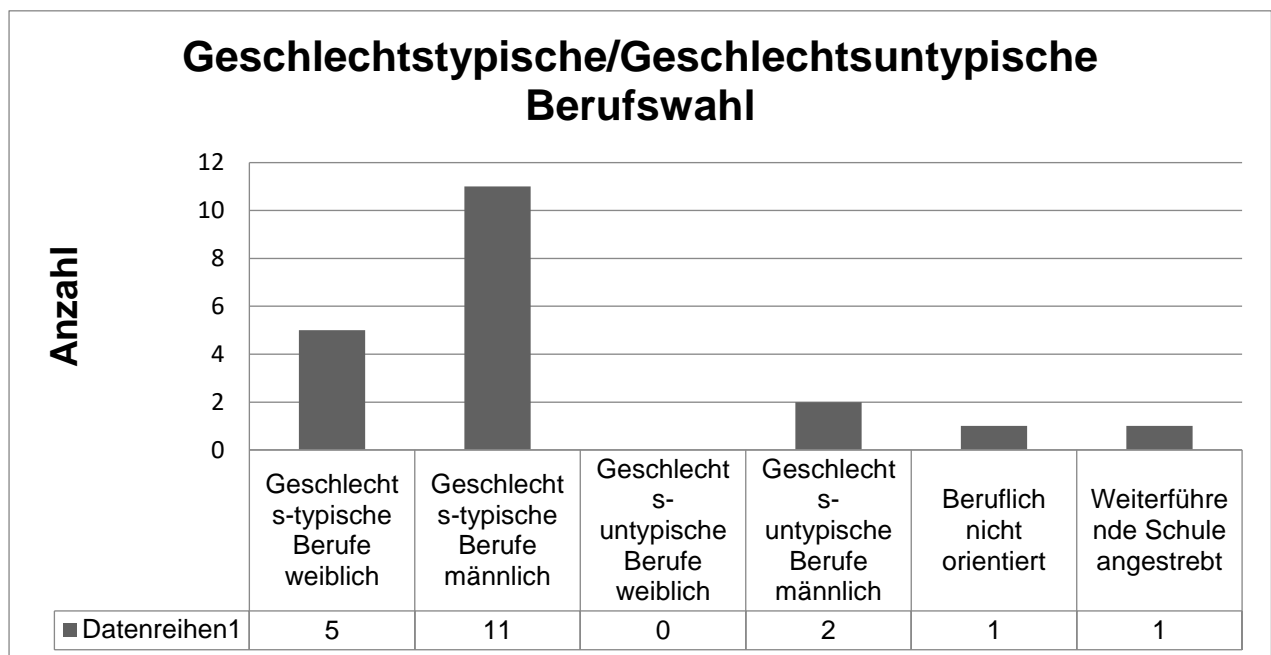
Diese Aussage Annas deutet darauf hin, dass die pragmatische Lösung einer problematischen privaten Situation durch eine geschlechtsuntypische Aufteilung der Kinderbetreuung nicht ihre gänzliche Zustimmung findet. Sobald wie möglich soll der Sohn wieder bei Anna wohnen. Vor diesem Hintergrund kann die aktuelle **geschlechtsuntypische Arbeitsteilung als Notlösung** bezeichnet werden, die dem gesellschaftlich akzeptierten Leitbild der guten Mutter widerspricht. Dass sie diese Rolle trotz der Rahmenbedingungen ausfüllt, stellt Anna klar, indem sie

beschreibt, dass, sobald sie anwesend ist, der Sohn ausschließlich ihr seine Aufmerksamkeit widmet (vgl. Interview Anna: 57).

### Geschlechtstypische Berufswahl

Für die Berufsorientierung der Jugendlichen zeigt sich ein deutlich geschlechtstypisches Bild. 16 Jugendliche treffen eine geschlechtstypische Berufswahl hinsichtlich ihres Berufswunsches oder sind bereichsbezogen geschlechtstypisch orientiert (vgl. Abb. 6)

**Abb. 8: Geschlechtstypische/Geschlechtsuntypische Berufswahl**



Quelle: Eigene Darstellung

Alle fünf jungen Frauen des Samples sind beruflich orientiert, alle fünf äußern einen geschlechtstypischen Berufswunsch. Anna möchte zur Gesundheits- und Krankenpflegerin ausgebildet werden, Annika zur Erzieherin, Britta zur Friseurin mit dem festen Plan der Weiterbildung zur Kosmetikerin, Dora möchte als Verkäuferin arbeiten und Maren als Bankkauffrau.

Auch die befragten jungen Männer sind überwiegend beruflich orientiert. Allerdings äußern nicht alle einen konkreten Berufswunsch, einige verfügen über eine bereichsbezogene Orientierung. Christian hat zum folgenden Schuljahr einen Platz an einer Fachoberschule, um die fachgebundene Hochschulreife zu erwerben. Lediglich Peter weiß zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht, in welchem Bereich er eine Ausbildung anstrebt. Seine Situation ist von einer psychischen Erkrankung bestimmt, deren Behandlung dringlicher ist als eine berufliche Orientierung (vgl. Interview Peter: 189f).

Die Orientierung der jungen Männer ist ähnlich geschlechtstypisch wie die der jungen Frauen. Sie wählen vordringlich Berufe aus dem Handwerk (Polsterer, Fliesenleger, Koch, Maler und

Lackierer, Bereich Handwerk), den gewerblich-technischen Bereich (zweimal) oder dem kaufmännischen Bereich (drei Mal wird der Beruf Einzelhandelskaufmann genannt). Zwei der jungen Männer nennen Wunschberufe, die aktuell für die deutsche Gesellschaft nicht geschlechtstypisch sind: Johann möchte den Beruf des Chemielaboranten erlernen, Harry den des Friseurs. Johann erkennt früh, dass der chemisch-biologische Bereich ihn interessiert und wählt nach diesem Interesse die zweijährige Berufsfachschule im medizinisch-technischen Berufsfeld. Dieses Interesse bestimmt dann auch seine Berufswahl (vgl. Interview Johann: 38-48), welches für Deutschland geschlechtsuntypisch ist (vgl. 2015c: 94). Harry orientiert sich bei seiner Berufswahl an seinem Vater, der selbst Friseurmeister ist, diesen Beruf aber nach der Migration von der Türkei nach Deutschland nicht ausübt, sondern in Aushilfstätigkeiten erwerbstätig ist (vgl. Interview Harry: 290-295). In der Türkei ist der Friseurberuf, zumindest der *berber* ein reiner Männerberuf (vgl. Labasque/Labasque-Özdemir 2010: 39).

#### ***XI.4 Einfluss der Eltern auf die Bildungsbiografie der Jugendlichen***

Die Eltern der befragten Jugendlichen nehmen durch unterschiedlichen Aspekte Einfluss auf die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder. In der Interviewauswertung sind vier Hauptkategorien nachweisbar (vgl. Tab. A4: Einfluss der Eltern auf Bildungslaufbahnen der Jugendlichen).

## 1. Problematisches Elternhaus mit daraus resultierenden persönlichen und schulischen Problemen

- a. **Annika:** Mutter ist drogenabhängig, sie wächst nach einem einjährigen Heimaufenthalt im Kindergartenalter beim Vater und dessen zweiter Frau auf.
- b. **Thorsten:** Kommt mit seiner Mutter nicht klar, lebt seit dem 15. Lebensjahr im „Betreuten Wohnen“.
- c. **Walter:** Vater alkoholkrank, Mutter kümmert sich um die Familie, ist aber mit schulischen Belangen überfordert.

## 2. Unfähigkeit, die Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen, z. B. bei den Hausaufgaben oder in der Vorbereitung auf Klausuren

- a. **Christian:** Keine Unterstützung bei Bewerbung um weiterführende Schule – Christian verpasst die Bewerbungsfrist
- b. **Dora:** Verantwortungszuschreibung für schulisches Lernen und Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche ausschließlich an Dora und Behinderung des Lernens zuhause durch schlechte häusliche Bedingungen (Schwester stört, kein eigener Arbeitsbereich)
- c. **Emilia:** Eltern können in schulischen Belangen inhaltlich nicht unterstützen (Klausuren, Hausaufgaben)
- d. **Harry:** Eltern können in schulischen Belangen inhaltlich und strukturell nicht unterstützen (Klausuren, Hausaufgaben)
- e. **Karl:** Eltern können nicht in schulischen Belangen unterstützen (Klausuren, Abschluss).
- f. **Linus:** Eltern können nicht in schulischen Belangen unterstützen (Klausuren).
- g. **Thorsten:** Eltern können nicht in schulischen Belangen unterstützen (Hausaufgaben)
- h. **Uwe:** Unkenntnis des Vaters wirkt sich als Desinteresse aus.
- i. **Volker:** Volkers Eltern sind zu wenig streng bei der Forderung nach schulischen Leistungen
- j. **Walter:** Walters Mutter konnte sich nicht um schulische Belange kümmern.

**3. „Naives“ Verständnis von elterlicher Unterstützung im hessischen Schulsystem, was zu Fehlentscheidungen hinsichtlich der Schulwahl und/oder Abstiegen im Schulsystem führt.**

- a. **Anna:** Wahl der weiterführenden Schule aufgrund Bekanntheit in der Herkunftsfamilie (Vater und Cousins sind auf die gleiche Schule gegangen)
- b. **Dora:** Hilflosigkeit und Unkenntnis in Bezug auf LRS und Hinnahme der Einschulung Doras in der Förderschule
- c. **Emilia:** Schulabstieg von Emilias Eltern gebilligt
- d. **Georg:** Nicht-Involviertheit der Mutter in Georgs Entscheidung, die zweijährige höhere Berufsfachschule abzubrechen
- e. **Harry:** Vertrauen in das Schulsystem, Harry zu führen und zum Lernen anzuhalten führt zur Nicht-Unterstützung
- f. **Stefan:** Eltern entscheiden gemeinsam mit Stefan über Schulabstieg vom gymnasialen Zweig in den Realschulzweig
- g. **Thorsten:** Eltern haben im Entscheidungsprozess, den Realschulzweig trotz Empfehlung nicht zu besuchen, eine wichtige Rolle.
- h. **Volker:** Aufgrund ihrer Unkenntnis der regionalen Schullandschaft treffen Volkers Eltern eine Fehlentscheidung bei der Wahl der weiterführenden Schule nach Nähe zum Wohnort
- i. **Walter:** Eltern nehmen die Entscheidung, Walter aufgrund seiner Sprachprobleme in eine Förderschule zu verweisen, unhinterfragt hin.

**4. Vorbildfunktion hinsichtlich Berufswahl**

- a. **Harry** (Friseur)
- b. **Karl** (Fachkraft für Lagerlogistik)
- c. **Linus** (Werkzeugmechaniker)
- d. **Thorsten** (Koch)

Die Einflüsse der Eltern auf die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder sind zu einem großen Teil geprägt von einer **Distanz zum deutschen Schulsystem**, die sich durch **Unkenntnis, mangelhafte Unterstützung** und eine **unhinterfragte Hinnahme von Entscheidungen** der Lehrkräfte in Bezug auf Schulabstiege ausdrückt. Diese Einflüsse haben in Gänze negative Auswirkungen und sind häufig gekoppelt mit einer Scheiternserfahrung der Jugendlichen. Auffällig ist, dass einige Jugendliche die Wichtigkeit elterlicher Unterstützung reflektieren, auch wenn sie von ihren eigenen Eltern dies nicht erfahren haben. Walter vermutet, dass seine schlechten Schulleistungen auch darauf zurückzuführen sind, dass seine Mutter keine Zeit für ihn gehabt hat:

*W: Ist schwierig halt. Musste man selber alles machen. Musste viel arbeiten.*

*I: Okay. [4] Naja.*

*W: Deswegen bin ich vielleicht auch nicht gut in der Schule gewesen. Und immer noch.*

*I: Kann sein.*

*W: Weil meine Mutter auch nie mit uns gelesen oder so zuhause.*

*I: Naja, wenn Sie das alles auch noch machen musste.*

*W: Deswegen hatte sie auch keine Zeit, musste viel Haushalt machen. (Interview Walter: 283-289)*

Volker antwortet auf die Frage, was er sich für seine Kinder später wünschen würde, dass er sich um deren schulische Belange kümmern wolle:

*I: Und wenn Sie sich so überlegen, Sie haben dann später mal zwei oder weiß ich nicht, wie viele Kinder, ähm, was wünschen Sie sich für die, wenn die dann mal in die Schule gehen?*

*V: Ja, also, ich würd denen erst mal so ne bessere Schule suchen, also, nicht so, wie bei mir, wo alles schlecht war, ja. Ich würd denen auch Dings, ich würd auch gucken, wo, naja, was würd ich denn alles machen? [...] Ja, ich würd gucken, wie die Noten und so sind, was man da alles verbessern kann. Und, [...] alles Mögliche halt.*

*I: Haben das Ihre Eltern nicht gemacht?*

*V: Doch schon, aber, Dings, die waren halt ein bisschen viel zu nett, finde ich. Die waren zu nett, ja. Naja, ich war der Jüngste und, ähm, kann man da was ein bisschen ausnutzen (Interview Volker: 434-441)*

Harry äußert gleichzeitig den Wunsch nach mehr Unterstützung durch seine Eltern und gleichzeitig das Verständnis dafür, dass sie ihm nicht mehr geben konnten:

*H: Ja, ich hätte das auch von meinen Eltern lieber erwartet, dass die sich mal zu mir gesetzt hätten und gesagt hätten: „Ja, brauchst du Hilfe?“ und so, aber sie konnten es ja nicht, weil die es nicht verstanden haben. Meine Schwester hat sich immer zu mir gesetzt und so, wenn sie Zeit hatte, weil sie war auch am Arbeiten und dann kam die auch stressig nach Hause und die anderen genauso. Mein Bruder war in der Ausbildung und ja. Hatten nicht so viel Zeit, aber die haben immer geholfen, wenn es ging.“ (Interview Harry: 372-376)*

In den Interviews wird jedoch auch die starke **Vorbildfunktion der Eltern** deutlich. So wählen vier junge Männer den gleichen Beruf wie ihr Vater. Rudi betont darüber hinaus die sozialisationserzieherische Funktion seiner Mutter, die ihm die Wichtigkeit einer beruflichen Ausbildung für die eigene Biografie vor Augen geführt hat:

*I: Ja, dass Sie einen Beruf haben, was bedeutet das?*

*R: Ja, äh, es ist halt wichtig. Ohne Beruf kommt man nicht weiter. Von nichts kommt nichts. Der Spruch von meiner Mutter. [schmunzelt] (Interview Rudi: 598f)*

Die Vorbildfunktion der Eltern kommt in der Interviewauswertung durch die Kategorie **„Erfahrung mit regelmäßiger Erwerbstätigkeit in der Herkunftsfamilie“** zum Ausdruck. Lediglich zwei der befragten Jugendlichen erleben diese Erfahrung nicht, Johann, weil seine allein er-



ziehende Mutter zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend ist, Uwe, weil sein Vater Frührentner und seine Mutter Hausfrau ist. Alle anderen berichten von mindestens einer Vollzeitberufstätigkeit in der Herkunftsfamilie.

### ***XI.5 Sprache als Bildungshindernis***

In der vorliegenden Interviewstudie wird dargestellt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine wesentliche Variable in der individuellen Bildungsbiografie darstellt. So stellt die Verhinderung des Zugangs zur korrekten deutschen Sprache für die betroffenen Jugendlichen ein wesentliches Bildungshindernis dar; wie insbesondere in Volkers Fall deutlich wird (vgl. Interview Volker: 41-54). Die Verhinderungsfunktion der Nichtbeherrschung der deutschen Schriftsprache ist häufig kombiniert mit einem Migrationshintergrund, ist aber für diesen einerseits keine zwingende Voraussetzung und andererseits auch ohne das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes vorhanden. So berichten elf der befragten Jugendlichen von Problemen mit der deutschen Schriftsprache, welche sich negativ auf die Schulleistungen auswirken. Von diesen elf befragten weisen lediglich sieben einen Migrationshintergrund auf (vgl. Abb. 3).

Insbesondere Maren und Walter erleiden nachhaltige **Scheiternserfahrungen** aufgrund der **mangelnden Beherrschung der deutschen Schriftsprache**. Walter wird aufgrund von Sprachproblemen der **Förderschule zugewiesen**, er erlangt den Hauptschulabschluss erst im Berufsvorbereitungsjahr des Übergangssystems. Maren **versucht dreimal vergeblich**, den Realschulabschluss zu absolvieren, zweimal im allgemein bildenden Schulsystem, einmal in der Berufsfachschule. Sie scheitert dreimal. Beide Jugendlichen erfahren durch die Sprachbarriere eine **Einschränkung in ihrer Berufswahl**. Maren gibt ihren Berufswunsch Bankkauffrau auf, da sie antizipiert, dass ihre schlechte Deutschnote ihr den Zugang versperren wird (vgl. Interview Maren: 239-242 und 183f). Walter hat sich zunächst als Einzelhandelskaufmann beworben, ist aber jedes Mal abgelehnt worden. Nun versucht er, über das Praktikum in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ einen Ausbildungsplatz als Fliesenleger zu bekommen (vgl. Interview Walter: 162-166).

Aber auch das Vorhandensein einer **Lese-Rechtschreib-Schwäche** führt bei den betroffenen Jugendlichen zu Scheiternserfahrungen im Schulsystem. Dora wird in die Förderschule verwiesen, auch ihr gelingt das Absolvieren des Hauptschulabschlusses erst im Berufsvorbereitungsjahr des Übergangssystems (vgl. Interview Dora: 4-13; 27). Uwe wird aufgrund einer Körperbehinderung an eine Förderschule verwiesen, die allerdings die vorhandene Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht anerkennt. Er nimmt zunächst am Hauptschulunterricht in der Förderschule teil, wird dann aber wieder ausgeschlossen. „Aus Spaß“ schreibt er den Mathematik-Teil der Hauptschulprüfung mit, den er mit der Note „Befriedigend“ bestanden hätte. Nun versucht er, in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ den Hauptschulabschluss

nachzuholen. Seine Lese-Rechtschreib-Schwäche ist mittlerweile anerkannt (vgl. Interview Uwe: 276-283; 43-49).

Allerdings bereitet die deutsche Schriftsprache auch Jugendlichen Probleme, die keine Migrationshintergrund oder eine Lese-Rechtschreib-Schwäche aufweisen. Karl berichtet von Problemen mit der Rechtschreibung, die ihn während seiner gesamten Schulzeit begleitet haben. Allerdings wirkt sich dieses Problem nicht negativ auf seine Berufswahl aus. Er äußert den Wunsch, entweder die Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik zu absolvieren oder zum Kfz-Mechatroniker. Dieser Wunsch musste nicht, wie bei Maren, aufgrund der Sprachprobleme verändert werden, sondern Karl kann seine Wahl unbelastet von seinen Sprachschwierigkeiten treffen (vgl. Interview Karl 42f).

Insgesamt zeigt sich in der Auswertung der Interviews, dass die Kategorie „**Schwierigkeit mit der deutschen Schriftsprache**“ auf neun von 15 interviewten jungen Männern zutrifft und auf zwei von fünf interviewten jungen Frauen. Von den jungen Frauen hat Maren einen Migrationshintergrund, Dora eine Lese-Rechtschreib-Schwäche. Annika, Britta und Emilia berichtet hingegen von einer **Affinität zur deutschen Schriftsprache**, die sich in **guten schulischen Leistungen** niederschlägt. Britta verfügt über einen Migrationshintergrund, Annika und Emilia nicht. Von den neun jungen Männern haben sechs einen Migrationshintergrund, einer, Uwe, eine Lese-Rechtschreib-Schwäche. Von einer Affinität zur deutschen Schriftsprache berichtet lediglich Stefan, der über einen Realschulabschluss verfügt und eine lange Zeit in der Mittelstufe im Gymnasialzweig einer Gesamtschule verbracht hat. (vgl. Tab. 8)

### ***XI.6 Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung***

In den Darstellungen der befragten Jugendlichen lassen können Erlebnisse und/oder Zeiten abgegrenzt werden, die Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung darstellen. Diese stellen häufig das Treffen einer Entscheidung dar – insbesondere auf die berufliche Orientierung oder im Falle Christians auf den Besuch der weiterführenden Schule bezogen (vgl. Interview Christian: 237ff). Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Inhalt des persönlichen Wendepunktes, auslösende oder unterstützende Instanzen sowie neu eingeschlagene Richtung.

**Tab. 13: Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung**

Fall	Inhalt des Wendepunktes	neu eingeschlagene Richtung	Emotionen
<b>Anna</b>	Abbruch des FSJ zugunsten der Paarbeziehung (22ff) Berufswahlentscheidung (Gesundheits- und Krankenpflegerin) im FSJ (100-117) Entscheidung, die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin zu absolvieren trotz Mutterschaft und erneuter Fernbeziehung	privat-vorwärts beruflich-vorwärts beruflich-vorwärts	optimistisch, erwartungsvoll optimistisch, sicher optimistisch, erwartungsvoll, zuversichtlich, freudig
<b>Annika</b>	Entscheidung gegen weiterführende Schule nach Schulabstieg, obwohl ein Studium lange Zeit angestrebt wurde (176f)  Freude auf die Ausbildung zur Erzieherin, da diese ein eigenständiges Leben ermöglicht. Wunsch nach Ruhe und Selbstbestimmung (534-550)	institutionell abwärts, individuell vorwärts  vorwärts	resignativ, akzeptierend verhalten optimistisch,  verhalten freudig
<b>Britta</b>	Entdeckung des erneuten Bildungskontakts in der BvB nach jahrelanger Krankheit (39-42)  Entwicklung einer fundierten Berufsorientierung in der BvB (251-259)	vorwärts  beruflich-vorwärts	optimistisch, freudig, chancengreifend  optimistisch, zuversichtlich, erwartungsvoll, freudig, sicher
<b>Christian</b>	Entscheidung für die FOS nach langem Zögern und übergangsweiser Einmündung in die BvB (237ff) Entscheidung für die Fachrichtung Gesundheit fällt in der BvB. (243ff)	vorwärts	optimistisch, zuversichtlich, freudig
<b>Dora</b>	„Start zurück ins Leben“ nach der Einschulung auf der Förderschule (36-43)  Verlassen der Opferrolle – Übernahme der eigenen Verteidigung gegen Hänseleien (162-168)	institutionell abwärts individuell aufwärts  aufwärts	erleichtert, sicher, geborgen  trotzig, stark
<b>Emilia</b>	Entdeckung der Chancen im Praktikum der BvB lässt Emilia die anfängliche Trauer über die Einmündung in die BvB überwinden (107-111) Erfolgreicher erster Tag im Praktikum der BvB bewirkt ein hohes Engagement und schließlich Entscheidung in der Berufswahl (140-143)	vorwärts  beruflich-vorwärts	verhalten optimistisch  freudig, zuversichtlich
<b>Georg</b>	Entscheidungsfindung zum Schulabstieg nach einiger Überlegung, obwohl er zunächst gegen den Abstieg war (72-77)	institutionell abwärts individuell sichernd	sich begnügend, sicher
<b>Harry</b>	Einsicht in die Notwendigkeit, den Hauptschulabschluss zu absolvieren, obwohl er mit seinem Klassenlehrer große Schwierigkeiten hatte. (61ff)	vorwärts	angestrengt, zupackend

Fall	Inhalt des Wendepunktes	neu eingeschlagene Richtung	Emotionen
<b>Johann</b>	Berufliche Orientierung in BFS entwickelt (186f).	beruflich-vorwärts	zurückhaltend, gedämpft engagiert
<b>Karl</b>	Karl hat sich in der BvB „ans Herz gegriffen“ und hat nun vor, diese erfolgreich zu beenden und eine Berufsausbildung zu finden und auch zu beenden (27-40)	beruflich-vorwärts	entschlossen, kämpferisch, zielstrebig
<b>Linus</b>	Einsicht in die Relevanz schulischer Abschlüsse kommt erst mit dem Scheitern an der ersten Schwelle. (9-14)	vorwärts	einsichtig, reflexiv
	Berufswahlentscheidung im Praktikum in der BvB (150-153)	beruflich-vorwärts	sicher in der Orientierung
<b>Maren</b>	Maren ergreift die Zukunftschancen, die sich ihr in Deutschland bieten trotz diverser Benachteiligungserfahrungen im deutschen Bildungssystem. (324-327)	beruflich-vorwärts	zielstrebig, sich nicht entmutigen lassend
<b>Norbert</b>	Reflexion über die Wichtigkeit einer Berufsausbildung als Gegenpol zur Arbeitslosigkeit (261ff)	beruflich-vorwärts	angestrengt, unsicher
<b>Peter</b>	Einsicht in das Training der personalen Kompetenzen in der BvB als nützlich für die angestrebte Berufsausbildung (374-385)	vorwärts	verhalten
<b>Rudi</b>	Abkehr von Droge Haschisch aufgrund von Angst (177-187)	vorwärts	entschlossen, trotzig
	Teilnahme an BvB regt Zukunftsplanung an (237-240)	vorwärts	ängstlich, tastend
<b>Stefan</b>	BvB regt Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme an (603-606)	vorwärts	selbstsicher, engagiert, zielstrebig
<b>Thorsten</b>	Reflexion der abgebrochenen Ausbildung führt zu sicherer Berufsorientierung und weiterer Planung (404-413)	beruflich-vorwärts	selbstsicher, zielstrebig, zupackend
<b>Uwe</b>	Nach einer stark unterstützten Berufswahl nimmt Uwe nun die Praktika in der BvB sehr ernst. (298-303)	beruflich-vorwärts	kämpferisch, zielstrebig
<b>Volker</b>	Reflexion des erfolglosen Versuchs, den Hauptschulabschluss zu absolvieren führt zu vermehrten Anstrengungen in der BvB mit dem Ziel der Einmündung in eine Berufsausbildung (577-581)	schulisch-beruflich - vorwärts	kämpferisch, entschlossen
<b>Walter</b>	Das Vorbild des Bruders motiviert Walter zur Aufnahme einer Berufsausbildung (320)	beruflich-vorwärts	entschlossen

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anlässe der gefundenen Wendepunkte haben meist einen **Bezug zur beruflichen Planung der Jugendlichen** und fast immer aber einen **Bezug zu ihrer biografischen Planung**. Allein Dora berichtet von einem **haltungsbezogenen Wendepunkt**, in dem sie die in vielen Mobbing-Situationen erlernte Opferrolle verlässt und zur Selbstverteidigung übergeht. Diese Situation stellt eine starke Selbstwirksamkeitserfahrung dar, da die mobbenden Mitschüler\_innen der Schule nach Annas Anzeige der Schule verwiesen werden. (vgl. Interview Dora: 162-168)

Alle anderen Anlässe verweisen auf **Erfahrungen und Reflexionsprozesse, die mit der Setzung von Zielen** – häufig in Bezug auf das **Erlangen einer beruflichen Ausbildung** – oder der **produktiven Bearbeitung einer Scheiternserfahrung** zusammenhängen, wobei letzteres ebenfalls zur **Neujustierung (berufs-)biografischer Ziele** führt. Wesentliche **Anreize** für die Entscheidungsfindung sind **neue Situationen**. Häufig wird die **„Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ als Auslöser** genannt, hier insbesondere die **begleiteten Praktika**. Aber auch **Schulabstiege als zu bearbeitende Situation**, die **Einschulung in der einer Förderschule** oder eine **Verschiebung im privaten Bereich** sind Anlässe für die Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung. Walter nennt hier das **Vorbild seines Bruders**, der durch die Ausbildung zum Maler und Lackierer für Walter den Anreiz setzt, nun auch eine berufliche Ausbildung absolvieren zu wollen und dieses Vorhaben ernsthaft zu verfolgen. Auch wenn die beschriebenen Wendepunkte **nicht zweckfrei sind und nicht allein das Ziel der Persönlichkeitsveredlung** verfolgen, stellen sie doch **Auseinandersetzungshandlungen des Individuums mit Welt** dar und beinhalten **Aneignungsprozesse von Welt** durch das Individuum. Indem jede\_r Jugendliche das zu bearbeitende Problem analysiert, reflektiert und die Ressourcen in der Lösungsfindung benutzt, die sich ihm/ihr bieten, wird Welt bearbeitet und dem individuellen Biografieplan hinzugefügt. Im Sinne Marotzkis, der Bildungsprozesse als „...spezifische Verarbeitungsformen gesellschaftlich auferlegter Problembestände...“ (Marotzki 1990: 138) so wie beschreibt, können die dargestellten „Wendepunkte“ als **Bildungsprozesse der Jugendlichen** definiert werden.

### ***XI.7 Bildungsverständnisse der Jugendlichen***

Als abschließende Kategorie in der Interviewauswertung erfolgt an dieser Stelle die Übersicht zu den **Bildungsverständnissen** der Jugendlichen. Sie ergeben sich aus deren **Einlassungen zu ihrer biografischen Planung in Bezug auf Weiterbildung, Karriere und Berufsbiografie** sowie aus ihren **Bewertungen schulischer Bildung**. Letztere wird von den meisten der befragten Jugendlichen nach ihrem **Nutzen für das nachschulische Leben** beurteilt. Die Frage nach der **Brauchbarkeit schulischer Bildungsinhalte** wird immer wieder gestellt. Viele der Befragten definieren schulische Bildung als etwas, das nützlich ist bei der Einmündung in die Berufsausbildung oder sogar während der beruflichen Ausbildung hilfreich ist. Aus

dieser Beschreibung ergibt sich häufig auch das persönliche Interesse an Inhalten: **das, was nützlich ist, interessiert**, das, was nicht direkt verwendbar erscheint, interessiert häufig nicht. Zu diesen eher uninteressanten Themen gehört für die meisten der befragten Jugendlichen auch das Themenfeld der Politik. Lediglich Anna und Britta äußern Interesse an politischen Themen. (vgl. Interviews Anna: 668-672, Britta: 368-376)

Die gefundenen Kategorien zur Unterscheidung der Bildungsverständnisse der Jugendlichen sind das utilitaristische Bildungsverständnis, das den Wert von Bildung nach ihrem Nutzen und ihrer Verwertbarkeit bemisst. Dieses Bildungsverständnis beschreiben 14 Jugendliche, 13 junge Männer und eine junge Frau. Als Beispiel für Äußerungen zum utilitaristischen Bildungsverständnis werden Christian, Karl und Linus genannt:

*„C: Ja, ich würde es mischen, also ich würde, ähm, [...] Deutsch und Mathe würde ich auf jeden Fall dabei behalten, dazu dann den Fachunterricht, das Sozialpädagogische weiß ich jetzt so nicht, ob man das unbedingt braucht und ähm, PoWi, also ich find PoWi interessant, aber, ob ich es jetzt wirklich bräuchte, weiß ich nicht und dann würd ich lieber einen Tag mehr Praktikum machen.“ (Interview Christian: 236f)*

*„K: Jaaa, halt, Politik und Wirtschaft interessiert mich nicht wirklich, aber, ich mein, das braucht man ja halt auch ein bisschen und so, kann man auch so Grundkenntnisse und so, was man halt alles braucht, ist schon gut.“ (Interview Karl: 339-441)*

*„L: Und, ja, naja, Erfahrungen sind halt, dass, ich hab ja jetzt auch selber nur den Hauptschulabschluss und ja, ähm, am Anfang hab ich auch noch gedacht, dass ich nicht lernen muss, ich muss nur für meine Eltern lernen oder so was halt. Ja, und nachher ist man ja schlauer, jetzt denke ich auch: „Ja, hätte ich mehr angestrengt, hätte ich vielleicht schon eine Ausbildung haben können, Realschulabschluss haben können usw. Ja, war halt nicht so. Weil es halt ziemlich anstrengend war und ich nicht so voll konzentriert war.“ (Interview Linus: 10-14)*

Das andere mehrfach genannte Bildungsverständnis ist nach Ecarius/Wahl 2009 als legitimes Bildungsverständnis bezeichnet, da es nicht ausschließlich auf unmittelbare Verwertbarkeit zielt, sondern Bildung um der Bildung willen sowie persönlichkeitsbezogene Aspekte integriert. Dieses Bildungsverständnis vertreten fünf der Befragten, vier junge Frauen und ein junger Mann. Annika vertritt eine serielle Mischform: In ihrer Zeit im Gymnasialzweig vertritt sie das legitime Bildungsverständnis, nach ihrem Schulabstieg das utilitaristische. Als Beispiel wird Dora angeführt, die zwar sehr schlechte Erinnerungen an die Schule hat, aber dennoch ein legitimes Bildungsverständnis vertritt:

*„D: Ähm, [3] Wenn Sie so zurückdenken und übers Lernen nachdenken, was haben Sie so für ein Gefühl?*

*D: Ein gutes Gefühl.*

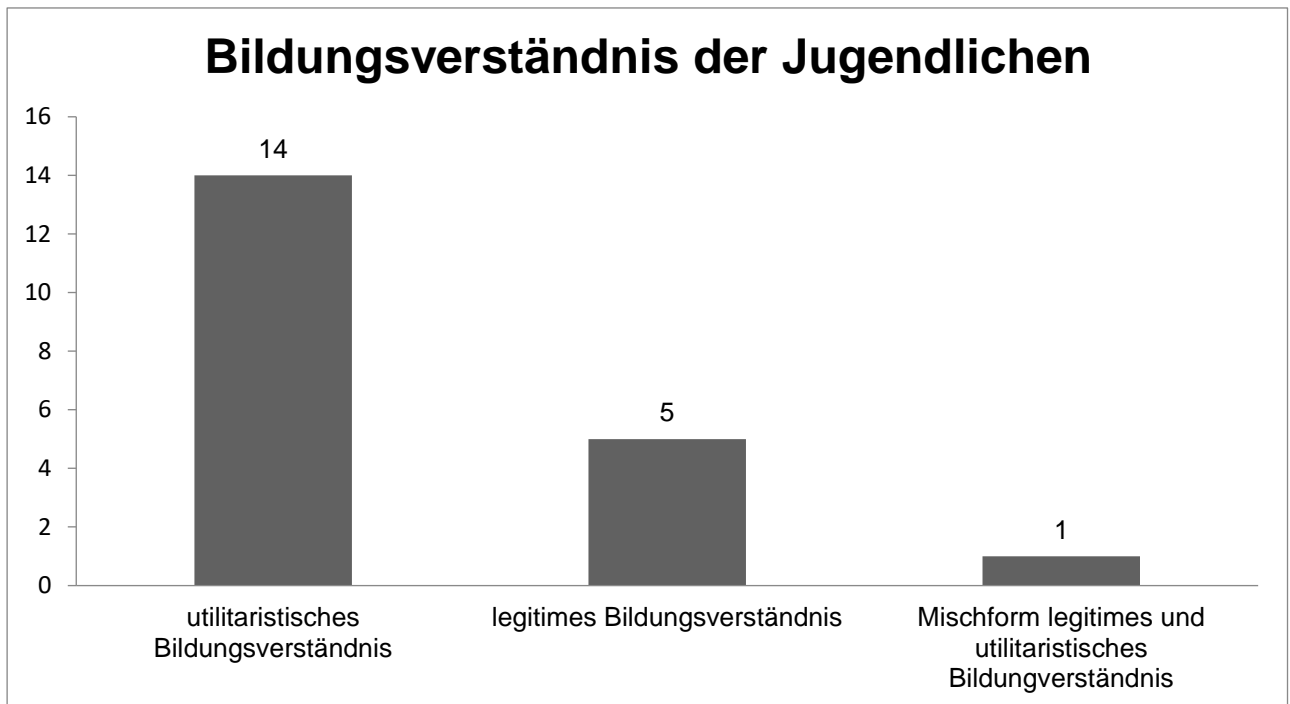
*I: Ein Gutes.*

*D: Ja.*

*I: Das heißt, Sie lernen auch gut?*

*D: Ja. Hier in der BvB kann man auch noch sehr viel lernen.“ (Interview Dora: 185-190)*

**Abb. 9: Bildungsverständnisse der Jugendlichen**



Quelle: Eigene Darstellung

### ***XI.8 Zwischenfazit***

Bereits aus der ersten Kategorisierung der Interviewauswertung ergeben sich wertvolle Hinweise in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

Schon die soziodemografischen Daten stellen eine große Heterogenität der Teilnehmendenschaft der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ dar. Das pädagogische Personal begegnet Personen in einer Altersspanne von 18 bis 24, wobei hier zu beachten ist, dass die älteren Jugendlichen bereits über Lebenserfahrungen verfügen, die nicht typisch sind für die Situation vor der ersten beruflichen Ausbildung. Anna ist bereits Mutter eines dreijährigen Sohnes und hat eine Berufsausbildung schon abgebrochen, Rudi ist durch eine Drogensucht nach der allgemein bildenden Schule aus der Bahn geworfen worden. Er hat eine Zeitlang mit Gelegenheitsjobs bei Zeitarbeitsfirmen seinen Lebensunterhalt verdient und auch bereits eine berufliche Ausbildung abgebrochen. (vgl. Interviews Anna: 9-30; Rudi: 187ff)

Auch die Herkunft der Jugendlichen beinhaltet eine große Heterogenität. Sowohl die unterschiedlichen Migrationshintergründe mit den dazugehörigen Migrationserfahrungen und z. T. vorhandenen sprachlichen Defiziten als auch die Variation an Sozialisationsbedingungen, die im vorliegenden Sample über die Familienform und die Berufe und Tätigkeiten der Eltern erhoben worden sind, stellen eine große Bandbreite dar. Diese gilt es pädagogisch zu bearbeiten, wenn sich, wie im Fall der unzureichenden Sprachbeherrschung, daraus Förderbedarfe

ergeben. Die unterschiedliche familiäre Sozialisation wird in Bezug auf die geschlechtsbezogenen Einstellungen der Jugendlichen wichtig, da mithilfe von Rollenvorbildern eigene Einstellungen zu geschlechtsbezogenen Annahmen geprägt werden (vgl. Battistini 2015: 96)

Die Bildungsbiografien der Jugendlichen verweisen auf ähnliche Erfahrungsräume in der allen gemeinsamen Institution Schule sowie auf unterschiedliche Institutionalisierungen gesellschaftlicher Annahmen, die zu strukturellen Benachteiligungen werden. So wird für die **Grundschule** ein **zweigeteiltes Bildungsverständnis** deutlich, welches durch seine Intransparenz Kinder aus so genannten bildungsfernen Milieus benachteiligt. Die **Diskrepanz von Beziehungsaspekt und Leistungsaspekt** im grundschulischen Bildungsverständnis bei einer starken Betonung des Beziehungsaspekts im präsentierten Selbstverständnis dieser Institution (vgl. Tab. A1: Bundeslandvergleich der Schulsysteme) und gleichzeitigem Übergewicht des Leistungsaspekts am Übergang in die weiterführende Schule bedingt eine Irreführung derjenigen Eltern, die sich auf die offiziellen Aussagen zum Schulsystem verlassen. Gleichzeitig geschieht eine Aufgabenzuschreibung an die Elternschaft, welche nicht kommuniziert wird: Das Bewusstsein für die Relevanz des Leistungsaspektes in der Grundschule zu wecken, ist Sache der Eltern. Die Darstellungen der Jugendlichen zur Wahrnehmung der Grundschule und den gezeigten Leistungen verweisen nicht auf einen Zusammenhang von guter Wahrnehmung und guter Leistung. Lediglich außerordentlich schlechte Leistungen gehen mit einer schlechten Wahrnehmung der Grundschule einher. Zwei der drei Jugendlichen, die negative Erinnerungen an die Grundschule haben, berichten von sehr schlechten Erfahrungen mit ihren Grundschullehrern\_innen (vgl. Interviews Dora und Walter). Die aus den Grundschulleistungen resultierenden Schulempfehlungen bilden eine strukturelle Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ab, wobei hier die Verschleierung des stark gewichteten Leistungsaspekts mit einer unzulänglichen sprachlichen Förderung der Kinder einhergeht.

Die Kategorie „**Vertikale Mobilität der Jugendlichen**“ verweist auf ein strukturelles Defizit des hessischen Bildungssystems, welches **Abwärtsverweise** zwischen den Schulformen stärker begünstigt als Aufwärtsbewegungen (vgl. Bellenberg/Forell 2012: 6). Alle vertikalen Bewegungen der Jugendlichen des vorliegenden Samples im allgemein bildenden Schulsystem weisen abwärts. Von diesen Schulabstiegen sind auch drei Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen, u. a. der Einzige, der nach der Grundschule eine Empfehlung für die Realschule erhalten hat. An dieser Stelle kann bereits auf die wichtige **Rolle des Übergangssystems** verwiesen werden, denn fünf Fällen stellt es in Form der Berufsfachschule und des Berufsvorbereitungsjahres die Möglichkeit zur **Aufwärtsmobilität** zur Verfügung. (vgl. Tab. 8)

Korrespondierend zu diesen institutionalisierten Lebensverläufen stellen die Kategorien „**Erfahrungen mit Lehrkräften**“ und „**Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal in der BvB**“ eine eher negative Sicht auf die allgemein bildende Schule sowie eine sehr positive



Sicht auf die Maßnahme im Übergangssystem dar. In dieser Unterscheidung scheint sowohl ein unterschiedliches Bildungsverständnis als auch ein divergentes Professionalitätsverständnis aufzuscheinen, welche im Folgenden weiter analysiert werden.

Zum Abschluss der Bildungsbiografie ist die **Einschätzung** der Jugendlichen bezüglich der „**Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme**“ relevant. Hier kann nachgewiesen werden, dass insbesondere die Jugendlichen die **BvB als Chance** wahrnehmen, die bereits über mehrere Scheiternserfahrungen verfügen oder die sich eine Verbesserung ihres Schulabschlusses erhoffen, nehmen die Chancen der Maßnahmenteilnahme wahr. Christian und Stefan hingegen, die über einen mittleren Schulabschluss bereits verfügen, zeigen sich enttäuscht von der Situation in der BvB und sehen sie eher als **Notlösung** (vgl. Tab. A.2 und Tab. A3)

In der Kategorie „**Geschlechtsverständnis**“ wird deutlich, dass die Jugendlichen Geschlecht als **lebens- und berufsstrukturierend** wahrnehmen und diese Wahrnehmung in ihre biografische Planung einbeziehen. Sowohl in Bezug auf die Aufteilung von reproduktiver und Erwerbsarbeit als auch die Berufswahl ist Geschlecht das ausschlaggebende Kriterium in der Entscheidungsfindung. Dies führt zur Beharrung auf althergebrachten Leitbildern und Verhaltensweisen, wenngleich die Planungen zur beruflichen Karriere von jungen Männern und Frauen sich annähern.

Die Kategorie „**Einfluss der Eltern auf die Bildungsbiografie der Jugendlichen**“ stellt vier Einflussfaktoren dar, wobei die **Unfähigkeit**, ihre Kinder analog zu den zum Teil sogar intransparenten, da in die Schulkultur eingelassenen Anforderungen adäquat zu unterstützen, sowie das **naive Verständnis** von elterlicher Unterstützung erhebliche negative Konsequenzen für die Jugendlichen zeitigen. Diese Kategorie, welche im Folgenden als Ausdruck „sozialer Herkunft“ sowie von „Migrationshintergrund“ analysiert wird, kann als Operationalisierung von „Bildungsferne“ verstanden werden.

Die beiden letzten Kategorien „**Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung**“ sowie „**Bildungsverständnis der Jugendlichen**“ stellen individuelle Erfahrungen und Werthaltungen dar, die im vorliegenden Sample relevant werden. Die dargestellten Wendepunkte und die damit einhergehenden Richtungswechsel mit den dazugehörigen Emotionen verweisen auf eine starke Identifikation der Jugendlichen mit der eigenen Biografie sowie eine Vielzahl von Ressourcen, die im Bildungssystem nutzbar gemacht werden könnte.

Zuletzt verweist die Kategorie „**Bildungsverständnisse der Jugendlichen**“ auf eine **geschlechtsbezogene Segregation** im allgemein bildenden Schulsystem, wobei die jungen Frauen eher dem legitimen Bildungsverständnis, welches von schulischer Seite vertreten wird, anhängen, die jungen Männer hingegen eher das utilitaristische Bildungsverständnis vertreten, welches mit dem allgemein bildenden Verständnis nicht gut vereinbar ist. Darüber hinaus

beinhaltet auch diese Kategorie eine Operationalisierung der sozialen Herkunft, da das legitime Bildungsverständnis eher den mittleren und höheren sozialen Milieus zugesprochen wird (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 25ff.)

## XII Diskussion der Ergebnisse

In Bezug auf die dargestellte Heterogenität der Teilnehmendenschaft stellt sich für das pädagogische Personal die Herausforderung, die unterschiedlichen Lehrvoraussetzungen angemessen zu bearbeiten. Dies trifft sowohl auf die Breite an schulischem Vorwissen zu, die im Unterrichtstag zum allgemein bildenden Teil der „BvB“ bearbeitet werden sollte, als auch auf die unterschiedlichen (Lebens-)Erfahrungen, die z. T. mit Statusinkonsistenzen einhergehen können (vgl. Interview Anna). Diese müssen über die sozialpädagogische Begleitung sowie in der Vorbereitung und Durchführung der Praxisphasen bearbeitet werden. Beide Anteile stellen eine erhöhte Anforderung an das professionelle Handeln des pädagogischen Personals (vgl. Biermann/Buchmann/Friese 2009 38ff.).

Die gefundenen Ergebnisse der Interviewstudie werden im Folgenden anhand der Diskriminierungskategorien „Geschlecht“, „Soziale Herkunft“ und „Migrationshintergrund“ diskutiert und zu Kernkategorien verdichtet, welche ebenfalls in intersektionaler Perspektive miteinander verschränkt ausgewertet werden.

### ***XII.1 Kernkategorien zu Geschlecht***

Die vorliegende Arbeit hat herausgearbeitet, dass die offensichtliche Zugehörigkeit zu einem Geschlecht Erwartungen an das Individuum bestimmt, die handlungsleitend werden. Dabei wird Geschlecht verstanden als ein Konstrukt, welches sich aus den ihm zugeschriebenen Verhaltensweisen, Annahmen, Habitüs und Einstellungen zusammensetzt. Diese sind sowohl von gesellschaftlicher als auch subjektiver Seite akzeptiert und werden situations- und interaktionsbezogen – häufig unbewusst – aktiviert. In der Interviewstudie konnten die entsprechenden Kategorien „Geschlechtsbezogene Verhaltensdifferenzen“, „Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie“, „Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Familienplanung oder der eigenen Familie“ und „Geschlechtstypische Berufswahl“ gefunden werden. Der **Bezug** der Kategorie „**Bildungsverständnis der Jugendlichen**“ zur Achse „**Geschlecht**“ entdeckt die geschlechtsbezogene Kernkategorie „**geschlechtsbezogen distinguierendes Bildungsverständnis**“.

### **Abgrenzungstendenzen in Bezug auf Geschlecht**

In der Darstellung **geschlechtsbezogener Verhaltensdifferenzen** fallen komplementäre Paare auf, z. B. „Zickig“ als Gegenpol zum „Machogehabe“. Beide Zuschreibungen stellen auffällige, aufmerksamkeitsheischende und auf hierarchische Strukturen ausgelegte Verhaltensweisen geschlechtsbezogen dar. Die Zicke ist weiblich, der Macho männlich. Die Zicke kann laut Definition ihre Eigensinnigkeit gegenüber ihrem eigenen Geschlecht **und** dem komplementären, männlichen Geschlecht zeigen, der Macho wird laut Definition erst Macho in Bezug auf das komplementäre weibliche Geschlecht. (vgl. Duden 2016a; 2016b). Und dennoch ist es

in der Interviewauswertung ein junger Mann, der das „Machogehabe“ seiner Mitschüler kritisiert (vgl. Interview Peter: 295-302). Hier wird eine Rückwirkung auf das eigene Geschlecht beschrieben, die in der gängigen Definition nicht enthalten ist. Peter fühlt sich gestört von der ständigen Demonstration von Stärke (vgl. Interview Peter: 310).

Diese Erzählung kann gedeutet werden als Zusammentreffen zweier Männlichkeitskonzeptionen nach Connell. Die **„Marginalisierte Männlichkeit“**, welche sich im Widerstand gegen schulische Strukturen und Bildungszumutungen wendet und im „Machogehabe“ ihren Ausdruck findet (vgl. Connell 2015: 159) trifft auf die **„Unterdrückte Männlichkeit“**, die durch Peter repräsentiert wird. Peter strebt eine berufliche Karriere an in einem Beruf, der zu ihm passt. Fabrikarbeiter schließt er explizit aus, auf Nachfrage äußert er, dass er in seinem Beruf den Kopf anstrengen möchte (vgl. Interview Peter: 289ff). In dieser Hinsicht kann Peter als **„Streber“** in der BvB angesehen, der als eine **Darstellungsform der „Unterdrückten Männlichkeit“** beschrieben wird (vgl. Connell 2015: 132). Die **Dominanz** jedoch der **„Marginalisierten Männlichkeit“** bewirkt, dass Peter sich in Gegenwart seiner „Geschlechtsgenossen“ unwohl fühlt und seine sozialen Kontakte eher mit Frauen gestaltet:

*„...ich finde halt momentan halt Frauen also irgendwie, mit denen komme ich besser aus momentan.“ (Interview Peter: 301)*

Die Kennzeichnung **lauten störenden Verhaltens im Unterricht als männlich** (vgl. Interviews Karl: 283 und Stefan: 500-504) sowie die Darstellung von **Unterricht als weiblich** (vgl. Interview Anna: 225f) verweisen ebenfalls auf die Konzeption der **„Marginalisierten Männlichkeit“**. Die **Praxis** der marginalisierten Männlichkeit in Bezug auf Schule beschreibt Connell als **widerständig und vermeidend**, so dass dieses Verhalten dazu beiträgt, dass die Männer dieser Gruppe einen „...Großteil der patriarchalen Dividende eingebüßt [haben].“ (Connell 2015: 175; [Einf. d. Verf.]). Dies trifft auf Harry, Norbert, Rudi, Thorsten, Uwe, Volker und Walter zu; sie können dem Typus der „Marginalisierten Männlichkeit“ zugerechnet werden.

Die Kategorie **„Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie“** stellt typische Muster der Verteilung von Erwerbstätigkeit und reproduktiver Arbeit dar. 12 der Herkunftsfamilien verfolgen das Modell **„Familienernährer“**, sieben mit einer **Hausfrau**, fünf mit einer **dazuverdienenden Mutter**. Lediglich vier Familien weisen zwei Vollzeit berufstätige Elternteile auf, wobei auch hier die **Mutter als Hauptverantwortliche für den Haushalt** beschrieben wird. Vier Familien bestehen aus allein erziehenden Elternteilen: drei allein erziehende Mütter stehen einem allein erziehenden Vater gegenüber. 19 der 20 jungen Erwachsenen haben eine geschlechtstypische Verteilung von reproduktiver Arbeit und Erwerbstätigkeit in der Herkunftsfamilie erfahren.

Auch für die Kategorie „**Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Familienplanung oder eigener Familie**“ trifft zu, dass hauptsächlich das geschlechtstypisierende **Verhältnis von Familienernährer und reproduktiv tätiger Mutter** gewählt wird. 14 von 20 Jugendlichen sprechen sich zumindest für die ersten drei Jahre für eine traditionelle Aufgabenverteilung in der eigenen Familienplanung aus, auch wenn diese für viele noch abstrakt ist. Zwei der drei Befragten mit eigener Familie haben diese auch geschlechtstypisch organisiert (vgl. Interviews Norbert und Stefan). Lediglich Anna verfährt in ihrer eigenen Familie situationsbedingt pragmatisch, wobei sie klarstellt, dass der Aufenthalt ihres Sohnes bei seinem leiblichen Vater zeitlich begrenzt ist und diese Aufteilung ein Ende erfährt, sobald sie ihre berufliche Ausbildung beendet haben wird. Das Leitbild der guten Mutter, die auf jeden Fall die Hauptverantwortung für ihr Kind übernehmen will, ist durch die ungünstige Situation nicht außer Kraft gesetzt (vgl. Interview Anna: 45-57).

Die Einnahme der **Familienernährerrolle** ist konstitutiv für unterschiedliche Männlichkeitskonzeptionen (vgl. Connell 2015: 147). Wesentlich für die vorliegende Arbeit ist die Frage von Interesse, was geschieht, wenn diese anscheinend unumstößliche Rolle ins Wanken gerät, sei es, weil die Sicherheit einer Position am Arbeitsmarkt, die die Einnahme dieser Rolle garantiert, nicht mehr gegeben ist, sei es wegen egalitärer Bestrebungen in der Aufteilung von Familienarbeit. Connell identifiziert für den erstgenannten Aspekt eine Haltung bei Männern, die nicht mehr eine familienernährende Berufstätigkeit, sondern **Erwerbstätigkeit** einschließt. Diese „**Marginalisierte Männlichkeit**“ wird nicht in Bezug auf einen bestimmten Arbeitsplatz, sondern **in Relation auf den Arbeitsmarkt als Ganzes** konstruiert. (vgl. Connell 2015: 154)

Für die befragten Jugendlichen des vorliegenden Samples trifft dies **nicht** in Gänze zu. Sie konstruieren die Rolle des Familienernährers zwar auch nicht direkt in Bezug auf ihren Wunschberuf, sondern allgemein, da für viele der Befragten diese Lebensphase noch sehr abstrakt ist. Dennoch äußern fast alle einen konkreten oder bereichsbezogenen **Berufswunsch**, der **als Existenzgrundlage** angesehen wird. Insbesondere der explizite Wunsch nach Eigenständigkeit, der von fast allen Jugendlichen geäußert wird, hängt häufig mit dem Bestreben, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, zusammen (vgl. z. B. Interviews Emilia: 171f; Georg: 185-189; Karl: 27-34; Peter: 285-292; Rudi: 618f; Volker: 598f). Volker und Peter verweisen explizit auf eine **berufliche Karriere**, die ihnen den Wunsch nach Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung ermöglichen kann.

Aber es lassen sich auch Konzeptionen des abstrakt arbeitsmarktbezogenen Familienernährers finden, wie Connell sie beschreibt: So äußert Norbert beispielsweise, dass er gerne ein eigenes kleines Restaurant betreiben würde, investiert aber nur wenig Elan und Motivation in die Suche nach der beruflichen Ausbildung. Die bisher absolvierten Praktika gefallen ihm nicht, drei hat er bereits vorzeitig abgebrochen (vgl. Interview Norbert 220-258).

Für die Kategorie „**Geschlechtstypische Arbeitsteilung in der Familienplanung oder eigener Familie**“ bleibt festzuhalten, dass die **männliche Rolle des Familienernährers eine große Bedeutung für junge Männer sowie für junge Frauen** hat. Diese Position ist nicht verhandelbar, selbst ökonomische Gründe sind nicht ausreichend stark, um die Verbindung von Familienvater und ökonomisch versorgender Rolle aufzulösen, wie Marens Ausführungen verdeutlichen (vgl. Interview Maren: 217-224).

In den Interviews wird ebenso deutlich, dass traditionelle Normvorstellungen bezüglich geschlechtsbezogener Arbeitsteilung in der eigenen Familienplanung konfliktieren mit der tatsächlichen Situation zur Erwerbstätigkeit beider Elternteile (vgl. Interview Rudi: 683-688). Dies korrespondiert mit Allmendinger 2009a, die nachweist, dass die Rollenvorstellungen junger Männer deutlich konservativer sind als die junger Frauen. Während letztere eine partnerschaftliche Aufteilung der reproduktiven Arbeit auch bei Familiengründung favorisieren und außerfamiliäre Kinderbetreuung zugunsten der eigenen Karriereplanung integrieren, befürworten junge Männer stärker das Modell, nach dem der Vater für die Zeit des Kleinkindalters zum Alleinverdiener und für die nachfolgende Zeit zum Hauptverdiener mit einer dazuverdienenden Mutter wird (vgl. Allmendinger 2009a: 65).

Mit der Zuschreibung der **Familienernährerrolle** an Männer geht deren **Verzicht auf die Verantwortung für den reproduktiven Bereich** einher. Die Kinderbetreuung bleibt mütterliche Aufgabe, der Vater nimmt höchstens eine unterstützende Rolle ein. Auffällig ist eine neue Nuance in der Rhetorik der Gleichheit (vgl. Meuser 2005: 2): Mehrere junge Männer äußern auf Nachfrage die Bereitschaft, Elternzeit zu beanspruchen und zeitweilig auf die Ernährerrolle zu verzichten, wenn ihre Partnerin das wolle. Nicht mehr, wie Beck und Beck-Gernsheim 1990 konstatieren, halten junge Männer eine „...verbale[n] Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990: 31; [Auslassung d. Verf.; Hervorh. i. Orig.]) aufrecht, sondern sie weisen eindeutig die Verantwortung über die Entscheidung zur Aufteilung der reproduktiven Arbeit der (künftigen) Mutter zu (vgl. z. B. Interview Walter: 250-265).

In Georgs Ausführungen kommt gleichzeitig mit der **Zuschreibung der Entscheidungsverantwortung** über die innerfamiliäre Arbeitsteilung **an die Mutter** seine Einschätzung des reproduktiven Arbeitsbereichs zum Ausdruck. Zwar gesteht er der reproduktiven Arbeit eine hohe Verantwortungsbereitschaft zu, **als anstrengend bewertet er sie aber nicht**. Hier verbirgt sich wiederum eine wirkmächtige Konstruktion in Bezug auf Geschlecht: **Körperliche Anstrengung** und damit verbunden die Anforderung **körperlicher Stärke** ist Teil der **männlichen Inszenierung von beruflicher Arbeit** (vgl. Connell 2015: 106). Die Einordnung der Reproduktionsarbeit in die Kategorie „nicht anstrengend, aber verantwortungsvoll“ verweist diesen Bereich ins geschlechtstypisch Bürgerlich-Weibliche (vgl. Connell 2015: 259).

Auch über die berufliche Orientierung der Jugendlichen geschieht eine Abgrenzung der jungen Männer und Frauen. Von den 20 befragten Jugendlichen ist lediglich Peter komplett desorientiert in Bezug auf seine Lebensplanung. Christian hat die weiterführende allgemein bildende Schule als nächsten Bildungsschritt gewählt. Von den 18 beruflich orientierten Jugendlichen gehören 16 zur Kategorie „**Geschlechtstypische Berufswahl**“, darunter alle Frauen. In diese Kategorie werden auch die Jugendlichen eingeordnet, die zwar nicht berufs-, aber bereichsspezifisch orientiert sind. Die beiden Fälle, die geschlechtsuntypische Berufe wählen, sind für den Kontext der vorliegenden Arbeit besonders interessant. In Johanns Fall lässt sich eine Interessenbildung unabhängig vom Geschlecht durch die zweijährige Berufsfachschule darstellen, die für ihn in vielfältiger Hinsicht zur Chance wird. Hier kann er seinen allgemein bildenden Schulabschluss verbessern, die Praktika, die er dort absolviert, ermöglichen seine fundierte berufliche Orientierung und er kann bereits Wissen erwerben, dass ihm, so seine Erwartung, in der beruflichen Ausbildung nützlich sein wird.

In Harrys Fall wird sein **Geschlecht migrationsbedingt** relevant. Er wählt einen im Herkunftsland seines Vaters typischen Männerberuf, den auch der Vater erlernt hat, aber nicht ausübt. Diese so genannte „Vererbung“ von Berufen durch die Vorbildfunktion von Eltern trifft also auf Harry zu, die individuelle Orientierung am Vater überlagert Geschlechterstereotype des neuen Heimatlandes Deutschland. Die Chancen, berufsbezogene Geschlechterstereotype mit dem reflexiven Einsatz des Konstrukts „andere Kultur“ im schulischen Berufsorientierungskonzept in Frage zu stellen, werden durch Harrys Fall deutlich.

### **Annäherungstendenzen in Bezug auf Geschlecht**

Wie bereits Allmendinger 2009a nachgewiesen hat, ist die Bedeutung einer fundierten beruflichen Ausbildung für junge Erwachsene nicht von der Kategorie „Geschlecht“ beeinflusst. In Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf, die **Bedeutung eines Berufs für die eigene Biografie** sowie die Antizipation beruflicher Weiterbildung lässt sich **keine geschlechtsbezogene Differenz** feststellen. Sowohl junge Männer als auch junge Frauen verweisen auf den Wunsch, sich im Beruf weiterzubilden und so eine berufliche Karriere anzustreben:

*„A: Aber, ähm, Zukunft stell ich mir [...], ich würde gerne noch Weiterbildungen machen, also ich hab, mein Ziel ist ja irgendwo, irgendwann mal Pflegedienstleitung, ob das so hin-  
haut, ist halt ne andere Frage [lacht]. Aber es ist halt so mein Ziel, mit Krankenschwester  
ist es für mich persönlich halt nicht getan, ich will mich weiter noch qualifizieren, weiterbil-  
den.“ (Interview Anna: 504ff)*

*„B: Das wird nicht gehen. Aber das Praktikum war eine Erfahrung für mich, war superschön  
und jetzt bin ich im Friseurbereich, das ist eben mein Traumberuf, was heißt Friseurbereich,  
ich muss halt diese Friseurausbildung machen, um, damit eben [...]*

*I: [...] weiterzugehen*

*B [...] um mich weiterzubilden als Maskenbildnerin. Genau. Und ohne die Friseurausbildung kannst Du halt nicht Maskenbildnerin machen.“ (Interview Britta: 58-61)*

*„S: Die sehen das auch so, dass ich unbedingt eine Ausbildung machen sollte. Um dann während der Ausbildung, nach der Ausbildung dann weitersehen kann, ob ich doch noch mal Schule machen möchte oder dann halt weiter im Berufsleben machen.“ (Interview Stefan: 582f)*

Die **Annäherungstendenzen in der biografischen Karriereplanung** verweisen auf Veränderungen in den gesellschaftlichen geschlechtsbezogenen Leitbildern. Die berufsbezogenen Planungen der Jugendlichen gleichen sich geschlechtsunabhängig an. Die Schulausbildung soll zumindest mit dem Hauptschulabschluss beendet werden. Dieser wird, ebenso wie der Realschulabschluss, häufig in Maßnahmen des Übergangssystems erworben. Im Sample haben drei Jugendliche den Realschulabschluss im zweijährigen Bildungsgang der Berufsfachschule erworben, zwei Jugendliche haben den Hauptschulabschluss im Berufsvorbereitungsjahr nachgeholt, die beiden jungen Männer, die zum Zeitpunkt des Interviews die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ besuchen, planen, dort den Hauptschulabschluss zu absolvieren. Im Anschluss an die BvB wollen alle Jugendlichen den nächsten Bildungsschritt erreichen. Für 18 der 20 Befragten bedeutet dies die Einmündung in eine berufliche Ausbildung, für Christian den Besuch der Fachoberschule. Die Option der beruflichen Weiterbildung wird vordringlich von den Jugendlichen wahrgenommen, die bereits über eine fundierte erste Berufsorientierung verfügen. Jedoch müssen zur Analyse des Zustandekommens eines Bildungsverständnisses, welches berufliche Weiterbildung bereits bei der ersten Berufswahl integriert, noch andere Faktoren herangezogen werden. Dies geschieht im weiteren Verlauf der Ergebnisdiskussion unter Bezugnahme auf die soziale Herkunft der Befragten.

Auch bezüglich der Familienplanung geschieht eine Annäherung der Geschlechter. Sie ist nicht mehr unbedingter Bestandteil der individuellen Lebensplanung, sondern eine gute ökonomische Situation wird als Voraussetzung für die Umsetzung eines Kinderwunsches dargestellt: Nur, wenn einem Kind „etwas geboten werden kann“ (vgl. z. B. Interviews Georg: 193-196; Harry: 429-438; Karl 386-394), soll die Familiengründung einsetzen. Diese Sichtweise gilt sogar für zwei der drei Elternteile, die bereits Verantwortung für ihre Kinder übernommen haben. Stefan verzichtet zugunsten des Geldverdienens in einer dualen Ausbildung auf eine weiterführende Schule, Anna verzichtet zugunsten der ökonomisch besseren Situation beim Vater auf die tägliche Anwesenheit ihres Kindes bei ihr selbst (vgl. Interviews Stefan: 576-583 und



Anna: 297-304). Die Stärke des Arguments „ökonomische Sicherheit“ als Bedingung für eine Familiengründung kann eine Erklärung liefern, warum der Kinderwunsch in der jungen Generation insgesamt gesunken ist. Berufliche Sicherheit und ökonomische Planbarkeit des Lebens werden für die junge Generation zu starken Werten, die sich auch auf die Familiengründung übertragen lassen. (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 15f)

### **Abgrenzungstendenzen in Bezug auf Geschlecht**

Deutlich voneinander abgegrenzt stellen sich männliche und weibliche Jugendliche in Bezug auf die tatsächlich gelebte und antizipierte Verteilung von Erwerbstätigkeit und reproduktiver Arbeit dar. Sowohl die jungen Männer als auch die jungen Frauen favorisieren zumindest für die Zeit des Kleinkindalters die männliche Rolle des Familienernährers und einer zuverdienenden Ehefrau. Die übergreifende Zustimmung zu diesem tradierten Bild hebt sich ab von Allmendingers Ergebnissen aus dem Jahr 2009, die nachweisen konnten, dass junge Frauen sich Vereinbarkeitsmodelle wünschen, junge Männer hingegen eher dem tradierten Familienbild anhängen (vgl. Allmendinger 2009a: 65).

Die vorliegende Studie weist darüber hinaus eine **Verschiebung in der „Rhetorik der Gleichheit“** nach. Auf die Nachfrage, ob sie sich denn eine zeitweise Übernahme der Verantwortung für die Betreuung eines eigenen Kindes vorstellen könnten, antworteten die meisten der befragten Männer, dass sie sich dies sehr wohl vorstellen könnten. Voraussetzung für diesen „Rollentausch“ sei aber, dass die Mutter dies wolle. Die **Verantwortung für die Entscheidung**, wer wann hauptverantwortlich für den reproduktiven Bereich sein soll, wird eindeutig dem **weiblichen Geschlecht zugeschoben**. Dies ist ein starker Hinweis auf die Funktion des „maternal gatekeeping“ (Volz/Zulehner 2009: 340), welches aber nun den Frauen übertragen wird. Dieser Prozess verweist auf eine wesentliche Funktion der Rolle in Bezug auf die Beibehaltung geschlechtssegregierender Lebenssphären. Das **Leitbild des guten Vaters** scheint dementsprechend zwar sehr wohl die Möglichkeit **zu integrieren, sich zeitweise ganz dem Nachwuchs zu widmen**, aber nicht den eigenständigen Wunsch danach. Es scheint einem Mann „nicht anzustehen“, diesen Wunsch von sich aus zu hegen und vielleicht sogar gegen den Willen der Mutter durchsetzen zu müssen. Davon abgesehen integriert das Leitbild des guten Vaters eine starke Unterstützungsfunktion für die Mutter auch im Hinblick auf Kinderbetreuung, Hausaufgabenhilfe und Erziehung – wenn die Ernährerrolle dies zulässt (vgl. z. B. Interview Stefan: 653-641).

Ein weiterer Abgrenzungsmechanismus ist derjenige über die geschlechtstypische erste Berufswahl, der nach wie vor dominierend ist. Alle von Frauen gewählten dualen Berufe finden sich unter den 2015 25 beliebtesten Berufen, fast alle von den jungen Männern gewählten Berufe und Bereiche finden sich ebenfalls unter den 2015 bei Männern beliebtesten Berufen

(vgl. BMBF 2016: 33f). Albert, Hurrelmann und Quenzel argumentieren diesbezüglich, dass die **Antizipation der weiblichen Allein-/Hauptlast** für die Aufzucht der nächsten Generation bei nur mäßiger staatlicher Unterstützung zu der **Zementierung der geschlechtersegregierenden Berufswahl** führe (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 42). Beachtenswert sind hier die beiden untypischen Berufswahlen. Johann, der über das in der Berufsfachschule geweckte Interesse am medizinischen Bereich zu seiner Berufswahl kommt und Harry, der sich seinen Vater zum Vorbild nimmt, der im Herkunftsland einen typisch männlichen Beruf ausgeübt hat, der aber – übertragen in die deutsche Gesellschaft – einen typischen Frauenberuf darstellt, weisen nach, dass die Zementierung aufgebrochen werden kann. Die Mechanismen, die dies bewerkstelligen können, gilt es darzustellen und für die Schule nutzbar zu machen.

## ***XII.2 Kernkategorien zu Migrationshintergrund***

Für Schüler\_innen bedeutet das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes einen starken Risikofaktor für **Diskriminierungserfahrungen**. In der vorliegenden Studie berichten sechs von acht Befragten mit Migrationshintergrund über diskriminierende Verhaltensweisen von Lehrkräften, welche bezogen sind auf die Kategorie „Migrationshintergrund“. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der aktuellen Shell-Jugendstudie, die ein deutlich höheres Benachteiligungsempfinden bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachweist als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dieses Benachteiligungsempfinden ist im Vergleich zur vorigen Studie angestiegen, während andere Benachteiligungen in der Wahrnehmung der Jugendlichen zurückgegangen sind. (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 24f).

Die **Diskriminierungserfahrungen** der Jugendlichen aus dem vorliegenden Sample haben häufig einen **Schulbezug**. Oft tätigen Lehrkräfte abfällige Äußerungen oder verhalten sich benachteiligend, indem sie nicht-migrantische Jugendliche im Unterricht bevorzugen (vgl. z. b. Interviews Britta: 151-162; Harry: 60-70). Darüber hinaus verweisen die Schulbiografien der Jugendlichen auf strukturelle Benachteiligungen von Schülern\_innen mit Migrationshintergrund. Wie in Kapitel X.1.3 dargestellt, **korrelieren Migrationshintergrund** und die **Schullaufbahnpfehlung** für die Hauptschule häufig. Aus dem vorliegenden Sample verlassen alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund die allgemein bildende Schule mit **höchstens einem Hauptschulabschluss**.

Darüber hinaus bleibt das **kulturelle Kapital der migrantischen Jugendlichen** in Form einer frühen Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem häufig völlig **ungenutzt**, da die Sprachen Kurdisch, Türkisch und Russisch, von denen berichtet wird, im westdeutschen Schulsystem keine systemische Verankerung haben (vgl. Boos-Nünning 2011: 250). Es gibt zwar ein starkes Bestreben, Türkisch als Fremdsprachenangebot zu institutionalisieren, dies ist allerdings noch nicht in gesicherter Form und bislang völlig uneinheitlich begonnen worden (vgl. Schröder/Küppers 2016: 208). Noch existiert eine Unsicherheit der Schüler\_innen, aber auch

der Lehrkräfte, wie der „Besitz“ von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu bewerten ist. Gängig ist immer noch eine defizitäre Wahrnehmung in Bezug auf das Vorhandensein einer anderen Familiensprache als der deutschen (vgl. Boos-Nünning 2011: 250; Schröder/Küppers 2016: 208). Diese Sichtweise unterstützt die Wahrnehmung der deutschen Sprache als wesentlichem Faktor für schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Damit wird das **nicht ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache zum Bildungs-verhinderungsinstrument** für migrantische Schüler\_innen, wobei der Weg hin zu dieser Diagnose als strukturell vorgezeichnete Diskriminierungsstrategie des deutschen Schulsystems dargestellt werden kann.

Marens und Walters Scheiternserfahrungen in der Schule basieren vordringlich auf der nicht ausreichenden Beherrschung der deutschen Sprache. Volker erfährt in der Grundschule Diskriminierungen von seiner Klassenlehrerin, die auf diese Kategorie bezogen sind. Gleichzeitig mit der **Etikettierung des nicht ausreichenden Beherrschens der deutschen Sprache als Merkmal des Anders-Seins und persönliches Defizit** greift eine **Verhinderungsstruktur**, die auf Verantwortungsabgabe an den Einzelnen zielt. Maren verweist in ihrem Interview darauf. Sie beschreibt ihre Teilnahme an einem Deutsch-Kurs als sehr förderlich. Diese Teilnahme währte ein Jahr und fand statt direkt nach ihrer Ankunft als Adoptivtochter deutscher Eltern. Nach dem Jahr übernahm die Schule die Aufgabe, Maren beim Deutsch-Lernen zu unterstützen. Diese Unterstützung basierte auf Rücksichtnahme in Form von besserer Benotung, welche mit Marens Eintritt in die siebte Klasse eingestellt wurde (vgl. Interview Maren: 110ff). Maren wurde an eine Hauptschule verwiesen.

Deutschland bietet für immigrierte Menschen Integrationskurse von 600 Sprachstunden und 60 Orientierungsstunden an. Diese Kurse stehen prinzipiell jedem offen – es sei denn, er/sie besucht eine deutsche Schule. Ist ein(e) Migrant\_in Schüler\_in, ist die Teilnahme an einem solchen Integrationskurs ausgeschlossen. (vgl. BAMF 2016: 1)

In diesem Fall übernimmt die Schule die Aufgabe des Förderns; welche jedoch für die Aufgabe unzulänglich ausgestattet ist. Alle befragten Jugendlichen berichten von wenig bis gar keiner Förderung in den allgemein bildenden Schulen. Wesentlich ist für den Zeitraum der Interviews die bislang nicht ausreichende Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte. Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache war bislang nicht Voraussetzung für das Angebot eines Deutsch-Förderkurses an einer allgemein bildenden Schule. Die Nachfrage nach solch qualifizierten Lehrkräften besteht seit längerer Zeit, die Ausbildungsstrukturen sind allerdings bislang unzureichend gewesen (vgl. Baur/Scholten-Akoun 2010: 26). Mittlerweile haben vor dem Hintergrund der angespannten Situation aufgrund vermehrter Einwanderung von Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten die Bundesländer ihre Professionalisierungsstrategien angepasst. Hessen bietet verkürzte Zusatzqualifikationskurse sowie Weiterbildungskurse

für Lehrkräfte im Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache an (vgl. Hessische Weiterbildungsdatenbank Qualität und Transparenz 2016). Hessen verweist 120 neue Lehrkräfte, die zum 01.09.2015 die Weiterbildung im Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache aufgenommen haben und mit ihrem Abschluss dem Gesamtsprachförderkonzept zur Verfügung stehen. Dort sollen sie in Intensivklassen, Intensivkursen, Alphabetisierungskursen und den so genannten InteA-Klassen<sup>32</sup> an beruflichen Schulen eingesetzt werden. (vgl. HKM 2016b)

Das Hessische Gesamtsprachförderkonzept beinhaltet

- Vorlaufkurse vor der Einschulung
- Sprachkurse bei Zurückstellung
- Deutsch & PC an Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil
- Deutsch-Förderkurse an allgemeinbildenden Schulen
- Intensivklassen an allgemeinbildenden Schulen
- Intensivkurse an allgemeinbildenden Schulen
- Alphabetisierungskurse
- Intensivklassen an beruflichen Schulen (vgl. HKM 2016c)

Die Intensivklassen sind verpflichtend – allerdings nur für Neuankömmlinge. Die Jugendlichen des vorliegenden Samples gehören also nicht zur Zielgruppe, sie hätten auch dann nicht zur Zielgruppe gehört, hätte dieses Angebot bereits zu ihrer Schulzeit existiert. In der Regel dauert der Besuch einer Intensivklasse ein Jahr und soll dann in die Regelklasse überleiten, in der dann, so lässt sich aus den Veröffentlichungen schließen, nicht besonders professionalisierte Lehrkräfte vorgesehen sind (vgl. HKM 2016b,c) Das „normale“ Unterrichten von Kindern, die die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen, ohne zusätzliche Förderung gemeinsam mit muttersprachlich-deutschsprachigen Kindern hat bei den befragten Jugendlichen zu Schulversagen und Scheiternserfahrungen im Schulsystem geführt. Für eine solche Situation scheint es nun Intensivkurse zu geben, die allerdings wiederum nur Neuankömmlingen vorbehalten sind, die Intensivklassen nicht besuchen können und über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Warum diesen Schülern\_ innen eine Teilnahme an einer Intensivklasse verwehrt bleibt, wird nicht erklärt. Die Intensivkurse begleiten den Regelunterricht und dauern bis zu zwei Jahre. Sie dürften dem bisherigen Deutsch-Förderunterricht ähnlich

---

<sup>32</sup> InteA steht als Abkürzung für Integration und Abschluss und ist dem Programm für Intensivklassen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse an beruflichen Schulen zugeordnet (vgl. HKM 2016a)

sein. Alphabetisierungskurse wenden sich an die Schüler\_innen, die mit dem lateinischen Alphabet unvertraut sind und vermitteln grundlegende Kenntnisse in der deutschen Schriftsprache. Sie sind Bestandteil der Intensivklassen, -kurse oder InteA-Klassen. (vgl. HKM 2016b)

Dieses neu installierte Instrumentarium der Intensivklassen, Intensivkurse und InteA-Klassen wendet sich an kürzlich immigrierte Personen mit Schulpflicht. Die InteA-Klassen nehmen daher auch an beruflichen Schulen nur junge Menschen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr auf. Dieses Angebot vermittelt neben sprachlichen Grundkenntnissen Zugänge zu beruflichem Fachsprachenerwerb und soll weiterführende Schulen oder die berufliche Ausbildung als Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Ein besonderer Bestandteil ist die sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmer\_innen. (vgl. HKM 2016d)

Zur sprachlichen Integration zugewanderter Menschen sind in den Jahren 2015 und 2016 viele neue Angebote installiert worden. Die Professionalisierung der Lehrkräfte ist – im Rahmen einer wahrgenommenen nationalen Krise – ebenfalls stark vorangetrieben worden. Für den Zeitraum der Interviews jedoch gilt eine strukturelle Verhinderung schulischen Erfolgs von Migranten\_innen durch eine unzureichende staatliche und schulische Förderung. Die Zuschreibung der Verantwortung für das sprachliche Defizit an den/die einzelne(n) Schüler\_in kann daher als eine gouvernementale Strategie zur Individualisierung diskriminierender Strukturen angesehen werden, was als Pendant zum „Unternehmer seiner selbst“ (Foucault 2004b: 314) angesehen werden kann und zu Bildungsinvestitionen aufruft, in welchen allerdings das häusliche – hier migrantisch-benachteiligte – Umfeld einen wesentlichen Einfluss ausübt. (vgl. Foucault 2004b: 318f)

### ***XII.3 Kernkategorien zu sozialer Herkunft***

Die **soziale Herkunft** der befragten Jugendlichen ist in der vorliegenden Studie über die **Berufe der Eltern** darstellbar. Diese Berufe bzw. Erwerbstätigkeiten der Väter und Mütter sind eher dem niedrigen, einfachen Niveau in Bezug auf das Konzept der sozialen Milieus einzuordnen, also eher dem „Traditionellen Milieu“, dem unteren Teil der „Bürgerlichen Mitte“ oder aber dem „Prekären Milieu“ (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015: 14). In der Milieuanalyse von Vester et al. sind die Berufe der Eltern zu großen Teilen dem „Traditionellen Arbeitermilieu“, dem „Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu“ oder dem „Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu“ zuzuordnen. (vgl. Vester 2006: 12)

Die Erhebung der Berufe bzw. Erwerbstätigkeitsbereiche allein korrespondiert eher mit dem Schichtbegriff, der den Beruf mit seinen Merkmalen wie Bildungsvoraussetzungen, Tätigkeitsbereichen und Einkommen in sein Zentrum rückt (vgl. Pollak 2016: 294) So basiert u. a. die Shell-Jugendstudie auf dem Schichtbegriff, der allerdings die elterlichen Berufe nicht direkt

erhebt, sondern über die Zufriedenheit der Befragten mit der finanziellen Situation im Elternhaus und über den höchsten Schulabschluss des Vaters zwei mit dem Beruf verknüpfte Merkmale integriert (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 429ff). Legt man die Schichtkonzeption der Shell-Jugendstudie zu Grunde, so kann unter der Modifikation des eigenen Schulabschlusses anstelle desjenigen des Vaters aus auf eine hauptsächliche Zugehörigkeit zur unteren Mittelschicht geschlossen werden (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015: 429ff und Tab. 5 ).

Ein weiteres Kriterium zur Darstellung der sozialen Herkunft ist Bildung. Diese Hauptkategorie in Bezug auf soziale Herkunft wird in der vorliegenden Studie beschrieben durch folgende Unterkategorien:

1. Schulempfehlungen nach der Grundschule
2. Vertikale Mobilität im Schulsystem
3. Einfluss der Eltern auf die Bildungslaufbahn
4. Individuelles Bildungsverständnis

Die **Schulempfehlungen** nach der Grundschule verweisen nicht auf einen großen Einfluss der sozialen Herkunft; das Spektrum der weiterführenden Schulformen wird im vorliegenden Sample abgebildet. Auch ein Blick auf die Berufe der Eltern in Verbindung mit der Grundschulempfehlung weist nach, dass die Berufe der Eltern für das vorliegende Sample keine Vorhersagekraft in Bezug auf die Empfehlung nach der Grundschule besitzen. Wesentlich schwerer wiegt die Kategorie „Migrationshintergrund“, dessen benachteiligende Wirkung am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule oben bereits zitiert wurde. Ein Einfluss der Kategorie „Geschlecht“ auf die Schullaufbahnenempfehlung der Grundschule kann im vorliegenden Sample ebenfalls nicht dargestellt werden.

Die Kategorie „**Vertikale Mobilität im Schulsystem**“ verweist hingegen auf den Einfluss der sozialen Herkunft. Die im allgemein bildenden Schulsystem erreichten Schulabschlüsse stellen ein Sample dar, welches sich deutlich von den empfohlenen Schullaufbahnen abhebt. So gelangt keiner der drei Jugendlichen mit Gymnasialempfehlung zur Allgemeinen Hochschulreife, insgesamt 10 Jugendliche werden im allgemein bildenden Schulsystem herabgestuft. Mit den Klassenwiederholungen zusammengenommen, erfahren insgesamt 15 Jugendliche eine **Rück- oder Abstufung** während ihrer Schullaufbahn (Ein Jugendlicher erlebt eine Klassenwiederholung und eine Abstufung.). Die soziale Herkunft der Jugendlichen des Samples wird über die tatsächlich erreichten Schulabschlüsse im allgemein bildenden Schulabschlüsse realitätsnah abgebildet – es scheint, als hätte die Kategorie „soziale Herkunft“ korrigierend in die Bildungsbiografien der Jugendlichen eingegriffen, um das Fortbestehen der sozialen Disparitäten in Bezug auf Bildungsabschlüsse zu sichern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstat-

tung 2014: 8). Eine Aufwärtsbewegung findet im vorliegenden Sample für den allgemein bildenden Teil des Schulsystems nicht statt. Nicht einmal die Jugendlichen, die eine Förderschule besucht haben, können an deren Ende den Hauptschulabschluss erreichen.

In Bezug auf die Kategorie „Vertikale Mobilität im Schulsystem“ ist die **Rolle des Übergangssystems** hervorzuheben. Vor dem Eintritt in die „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ haben fünf Jugendliche eine **Aufwärtsmobilität** in schulischen Bildungsgängen des Übergangssystems erfahren. Drei Jugendlichen gelingt es, den Realschulabschluss im zweijährigen Bildungsgang der Berufsfachschule nachzuholen, zwei Jugendliche absolvieren den Hauptschulabschluss im Berufsvorbereitungsjahr, nachdem sie die Förderschule ohne allgemein bildenden Schulabschluss verlassen haben. Beide Bildungsgänge sind an beruflichen Schulen angesiedelt, sie werden der beruflichen Bildung zugeordnet (vgl. Schanz 2006: 75ff).

Nur vier von 16 Jugendlichen blicken auf eine bruchlose Schulbiografie zurück. Alle anderen aus dem Sample haben einen Schulabstieg, eine oder mehrere Scheiternserfahrungen beim Versuch, den höherwertigen Schulabschluss nachzuholen, oder einen Schulwechsel auf gleichem Niveau erfahren (vgl. Tab. 8). Die angegebenen Gründe variieren. Am häufigsten werden schlechte Schulleistungen genannt sowie Probleme mit Lehrkräften und mit der deutschen Sprache, wobei in den meisten Fällen eine Selbstattribuierung stattfindet. Die Entscheidungsprozesse für einen Schulabstieg werden ebenfalls meistens von den Jugendlichen selbst verantwortet. Der Kommunikationsprozess, der zu einer solchen Entscheidung führt, geht von den Lehrkräften aus, bindet die Eltern ein und läuft auf eine selbstverantwortete Entscheidung des/der Betroffenen hinaus. Stefans Erzählung verdeutlicht diesen Prozess:

*„S: Äh, mein Klassenlehrer hat [...], also eine Diskussion [...], Gespräch mit meinen Eltern und mir geführt und dann hatten wir auch noch ein Gespräch mit dem Schulleiter und haben das dann für uns entschlossen, also, die haben uns die Wahl überlassen, ob wir das jetzt machen möchten oder nicht. Und, ja. Ich hatte das dann mit meinen Eltern gemeinsam beschlossen.“ (Interview Stefan: 193ff)*

Die Zuweisung der Verantwortung für einen Schulwechsel an die betroffenen Schüler\_innen kann wiederum als eine gouvernementale Strategie in Bezug auf die Selektionsfunktion der Schule gedeutet werden. Die Übertragung von Entscheidungsverantwortung auf das Subjekt, das diese Entscheidung nicht an andere delegieren kann und dessen Entscheidung auf niemanden anders als es selbst zurückführbar ist, stellt eine gouvernementale Strategie dar:

„Es handelt sich als um nicht weiter zurückführbare und unübertragbare Entscheidungen des Subjekts. Diese Prinzip einer individuellen, nicht weiter zurückführbaren und unübertragbaren Entscheidung, dieses Prinzip einer atomistischen Entscheidung, die unbedingt auf das Subjekt selbst bezogen wird, nennt man Interesse.“ (Foucault 2004b: 374).

Dieses Subjektverständnis begreift den Menschen als interessengeleiteten Homo Oeconomicus, der Vor- und Nachteile im Sinne einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung abwägt und auf der Basis dieser seine freie Entscheidung trifft. Damit verbietet sich die Entscheidungsübernahme durch einen staatlichen Akteur, die strukturell bedingte und ausgelöste **„Herabstufung“ im Schulsystem wird individualisiert** und als gesellschaftlich relevantes Regierungshandeln nicht mehr sichtbar. Sieben Jugendliche aus dem vorliegenden Sample treffen die Entscheidung zum Schulabstieg selbst, Georg allerdings widerwillig erst nach einer vorhergehenden Klassenwiederholung:

*„I: Hmhm. Und, ähm, wenn Sie so zurückdenken, diese, diese Erfahrung, Sie haben einmal wiederholt und sind dann [...], haben sich selbst runtergestuft, haben Sie gesagt.*

*G: Ja. Nachdem ich da auch ein bisschen wegen ein paar Lehrern [!] Probleme hatte, habe ich mir gedacht: „Nee, probierst es lieber auf der Realschule [...]*

*I: Okay.*

*G: [...] da ist es dann ein bisschen einfacher für Dich.“ und so war’s dann auch.*

*I: War diese Entscheidung schwer?*

*G: Hm, ich wollte am Anfang oben bleiben, aber nach [...], eigentlich nach Überlegung, war’s dann eigentlich das Sinnvollste, dieser Schritt.“ (Interview Georg: 70-77)*

Georgs Erzählung verdeutlicht den Prozess der Entscheidungsfindung unter ökonomischem Primat. Er entscheidet, den gymnasialen Bildungsgang zu verlassen, weil er den Realschulzweig als einfacher beurteilt. Das Kriterium der „Einfachheit“ in Bezug auf den Bildungsweg wird ausschlaggebend für die individuelle Sinnzuschreibung, der angestrebte Abschluss tritt in den Hintergrund.

Die **selbst verantworteten Entscheidungen der Jugendlichen für einen Bildungsabstieg** können aus subjektiver Perspektive als Bewältigungsstrategien eines krisenhaften Moments gedeutet werden. Der Rückgriff auf bekannte Routinen stellt eine Strategie zur Krisenbewältigung dar. Wenn der schulische Bildungsgang des Gymnasiums einerseits nicht zum familiären Erfahrungshorizont gehört (vgl. Interview Georg: 83f) und andererseits in der Schule keine Unterstützungsstrukturen vorhanden sind, wird die Krise der schlechten Schulleistungen durch das Verlassen des „unbekannten“ Bildungsortes gelöst. Bekannte Strukturen (Stefan besucht



nach dem Schulabstieg die Schule, die bereits seine Cousins besucht haben (vgl. Interview Stefan: 205)) ermöglichen sichere Handlungen, die zuvor in der krisenhaften Situation nicht mehr abgerufen werden können (vgl. Kramer 2011: 139).

In dieser **Krisensituation** werden die **Eltern als bildungsbezogene Akteure** besonders relevant. Ihr Einfluss auf die Bildungslaufbahn wurde anhand vierer Kategorien dargestellt. Für das vorhandene Sample stellt das Elternhaus häufig eine Unterstützungsleistung bereit, die mit der allgemeinbildenden Struktur sowie dem dort vorherrschenden legitimen Bildungshabitus nicht kompatibel ist (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 28). Wie in der Kategorie „**naives**“ **Verständnis von elterlicher Unterstützung**“ nachgewiesen werden konnte, wirken sich die schulbezogenen Handlungen der Eltern, die häufig mit der besten Absicht ausgeführt werden, negativ auf die schulischen Biografien aus. Die unterstützenden Handlungen beinhalten eine Sorge um das Wohl der Kinder, die nicht dem schulbezogenen Habitus entspricht (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 28) und aus diesem Grund eine Behinderung in der Schullaufbahn darstellt. Die Wahl der Schule nach räumlicher Nähe oder familiärer Bekanntheit, das unhinterfragte Zustimmung zur Sicht der Lehrkräfte in Schulabstiegsdiskussionen sowie die Wahl der „niedrigeren“ Schulform nach der Grundschule trotz anderslautender Empfehlung sind Ausdruck einer Haltung, die das Beste für ihre Kinder will – trotz Schule. In dieser Kategorie ist eine strukturelle Unkenntnis dessen, was von Eltern in Bezug auf Schulentscheidungen erwartet wird, gemischt mit einer unhinterfragten Hinnahme schulischer Urteile (in Bezug auf Schulabstiege, Klassenwiederholungen oder schlechte Leistungen). Volker bringt diese Haltung auf den Punkt:

*V: „...die waren halt ein bisschen viel zu nett, finde ich. Die waren zu nett, ja. Naja, ich war der Jüngste und, ähm, kann man da was ein bisschen ausnutzen“ (Interview Volker: 440f)*

Mit dem Unterstützungsverständnis korrespondiert die Kategorie „**Unfähigkeit, die Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen**“. Sie offenbart eine strukturelle Benachteiligung junger Menschen aus den so genannten bildungsfernen Milieus, die schulischen Erwartungen und Anforderungen deshalb eben nicht gerecht werden können, weil sie bildungsfern sind. Die Unterstützungsanforderungen, die von den Eltern der befragten Jugendlichen nicht erfüllt werden können, beinhalten Hausaufgabenhilfe (Emilia, Harry, Thorsten), Klausurvorbereitung (Karl, Linus), informierte Entscheidungshilfen (Uwe) sowie Kenntnis der Bewerbungsfristen (Christian). Die allgemein bildende Schule, die aber strukturell eine Unterstützungsleistung der

Eltern beim Erwerb von Bildungszertifikaten einfordert<sup>33</sup>, muss Kinder aus diesen Milieus benachteiligen. Die meisten Jugendlichen der vorliegende Studie entstammen der unteren sozialen Lage.

Eine **resignative, verbitterte Grundhaltung** kann einigen Jugendlichen in Bezug auf die allgemein bildende Schule nachgewiesen werden, z. B. Dora, die ihre Erinnerungen an die Schulzeit in „*Traurig und Schmerz*“ (*Interview Dora: 102*) zusammenfasst. Aus den Erzählungen der interviewten Jugendlichen sind sowohl Scheiternserfahrungen darstellbar als auch das individuelle **Bildungsverständnis**, welches Bezug zu den Erfahrungen in der Schule nimmt. Dieses Bildungsverständnis kann als ein Indikator für die soziale Herkunft der befragten Jugendlichen interpretiert werden.

Das **utilitaristische Bildungsverständnis**, welches auf spätere Verwendung im Beruf und Erwachsenenleben ausgerichtet ist, suggeriert in Abgrenzung zum legitimen Bildungsverständnis lediglich eine „**äußere**“ **Bildung**, welche die Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt. Es ist **Bestandteil der Notwendigkeit**, welche die unteren Milieus konstituiert (vgl. Vester 2006: 13; Bude/Lantermann 2010: 4). Gleichzeitig ist es eine Strategie, die prekäre Situation, in der sich die Jugendlichen befinden, zu erklären und zu verlassen. Die Voraussetzungen zu erfüllen, um in eine berufliche Ausbildung einmünden zu können, ist für 19 der 20 Befragten gesetztes Ziel.

Jedoch benachteiligt die allgemein bildende Schule über das von ihr vertretene legitime Bildungsverständnis strukturell diejenigen Jugendlichen, die dem utilitaristischen Verständnis anhängen (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 22ff). Somit erweist sich die für die jugendlichen „Gescheiterten“ die Strategie, Nützliches beherrschen zu wollen, in der allgemein bildenden Schule als strukturelles Hindernis, in der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ sowie im Bereich der beruflichen Bildung als zukunftsweisend und absichernd.

In Bezug auf das Bildungsverständnis wird die Kategorie „**Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung**“ relevant. Sie stellt biografische Entscheidungssituationen dar, die im Nachhinein der Erzählung als biografische Wendepunkte beschrieben werden. Viele dieser Wendepunkte führen in eine zukunftsgerichtete biografische Grundhaltung, indem sie – als häufigste Darstellungsform in der vorliegenden Studie – eine berufliche Orientierung bereitstellen.

---

<sup>33</sup> „Schule braucht den Einsatz der Eltern und den Dialog mit den Eltern, denn erfolgreiche Bildung ist eine partnerschaftliche Aufgabe von Schulen und Elternhäusern.“ (HKM 2016e).

Dies geschieht wiederum zu großen Teilen während der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ (vgl. Tab. 13). Die mit den Wendepunkten einhergehenden Emotionen sind durchgängig positiv, sie beinhalten diejenigen Ressourcen, die wesentlich sind im Umgang mit prekären Lebenssituationen (vgl. Bude/Lantermann 2010: 4), wobei die Teilnahme an der BvB als eine solche gedeutet werden kann (vgl. Tab.: 13) Viele Darstellungen beinhalten darüber hinaus Prozesse der individuellen Reflexion der vorherigen Scheiternserfahrungen. Dieses **„Aus-Seinen-Fehlern-Lernen“** verweist auf den **Bildungscharakter dieser Erfahrungen**. In der subjektiven, reflexiven Auseinandersetzung mit der erfahrenen Welt erarbeiten sich die befragten Jugendlichen – häufig mit Unterstützung des pädagogischen Personals der BvB, manchmal auch durch den Leidensdruck, die BvB schnell wieder verlassen zu wollen, – einen Zugang zur nächstmöglichen Bildungsetappe, die für die meisten eine Berufsbildende sein wird.

Abschließend ist auf die Kategorien **„Erfahrungen mit Lehrkräften“** sowie **„Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal in der BvB“** zu verweisen. Während die erstere häufig negative, demotivierende, diskriminierende sowie erniedrigende Erfahrungen beinhaltet (vgl. Tab. 10, 11 und 12) und diese fast ausschließlich auf die Regelschulen bezogen sind (lediglich Harry berichtet von einer negativen Erfahrung in der BvB), weist die letztgenannte überwiegend positive Erfahrungen nach. Diese **guten Erfahrungen** beinhalten vor allem **Interaktionen der Unterstützung**, der **geduldgigen Erläuterung fachlicher Sachverhalte**, **transparente Kommunikation** und **Durchsetzung der geltenden Regeln**, ein **hohes Engagement der Lehrkräfte für den Unterricht und die Schüler\_innen** sowie ein **gezeigtes Verständnis für deren private Schwierigkeiten**. Die **Erfahrung, als Individuum wahrgenommen und wertgeschätzt** worden zu sein, begleitet die Darstellungen der guten Erfahrungen mit Lehrkräften und pädagogischem Personal bei allen befragten Schülern\_innen. Die Erfahrung von **Desinteresse, Gleichgültigkeit und Respektlosigkeit**, ausgedrückt in **Einschüchterung, Diskriminierung** sowie **„Fertigmachen“** hingegen tritt häufig in Kombination mit **Demotivation, schlechten Schulleistungen und Scheiternserfahrungen** der Jugendlichen auf. So, wie einerseits die guten Erfahrungen mit Lehrkräften und pädagogischem Personal in der BvB und bildungsbezogen erfolgreiches Verhalten einander zu bedingen scheinen, so bedingen andererseits die schlechten Erfahrungen der Jugendlichen und bildungsbezogen erfolgloses Verhalten einander. Während die Kombination aus unterstützendem Verhalten der Lehrkraft und engagiertem Verhalten der Schüler\_innen dem Verständnis pädagogischer Professionalität in Form eines Arbeitsbündnisses entspricht, widerspricht die Kombination aus gleichgültigem, respektlosem Verhalten der Lehrkraft und desengagiertem Verhalten der Schüler\_innen diesem (vgl. Oevermann 1996: 116ff).

Die Folgen des unprofessionellen pädagogischen Handelns können nicht direkt aus den Interviewergebnissen abgeleitet werden; sehr wohl aber angenommen. Vier der befragten Jugendlichen berichtet vor einem Schulwechsel, einem Schulverweis oder einem Schulabstieg vorwiegend von negativen Erfahrungen mit Lehrkräften, danach jeweils von vorwiegend positiven Erfahrungen (vgl. Tab. 11). Exemplarisch steht hier Rudis Bericht zu vor und nach dem Schulverweis:

Vorher:

*„R: Ich weiß so auf der [unverständlich], wo ich noch geflogen, von der Schule geflogen bin, da hatte ich eine Lehrerin, die hat mich gehasst, ja. Die hat auch mein letztes Zeugnis, das weiß ich noch ganz genau, das waren zehn Fünfer und zwei Sechser gewesen und ich war nicht in allen Fächern fünf oder sechs, aber sie hat einfach gemeint, ja, du bist zwar vier, aber bei dir bringt es ja eh nichts, gebe ich dir direkt eine fünf, ja und [...].*

*Vor der ganzen Klasse hat die das sogar gesagt und dann bin ich ja auch von der Schule geflogen und dann kam ich hier und dann hatte ich eine sehr nette Lehrerin gehabt, ja.*

*I: War das, die Sie da gehasst hat, war das Ihre Klassenlehrerin?*

*R: Ja, ja, ja.*

*I: Und hat sich das so über [...]. Wie lange hatten Sie die? Zwei Jahre oder?*

*R: Von der Siebten, Siebte, nein, bis zur Achten. In der Achten bin ich nämlich sitzen geblieben und dann habe ich die Klasse gewechselt.*

*I: Okay. Und hat sich das aufgebaut oder war das von vornherein klar, die kann Sie nicht leiden?*

*R: Nein, das war von vornherein klar. Ach nein, Quatsch, was erzähle ich denn da. Ich habe es mir eigentlich selber verkackt. Ich war immer so der Klassenclown, ja, habe Blödsinn gemacht aber ja [...]. Man hätte auch anders mit mir umgehen können, dann wäre das vielleicht nicht so passiert, vielleicht hätte ich mich dann gebessert, ja.*

*I: Was heißt Klassenclown?*

*R: Ja, immer Blödsinn gemacht.*

*I: Haben Sie gestört?*

*R: Ja, den Unterricht, klar.*

*I: Und was hat Sie dann gemacht?*

*R: Die haben mich meistens vor die Tür geschickt oder nach Hause, suspendiert.*

*I: Und vorher? Also man schickt ja nicht gleich jemanden vor die Tür? Hat Sie Sie ermahnt?*

*R: Ja, ermahnt immer.*

*I: Und das war Ihnen aber egal?*

*R: Ja.*

*I: Was wäre Ihnen denn nicht egal gewesen? Sie haben ja gerade gesagt, man hätte es auch anders machen können. Wie denn?*

*R: Ja, wäre sie auf mich zugekommen, hätte sie mich gefragt ob ich vielleicht irgendwelche Probleme mit ihr hab oder [...]. Ich weiß nicht. Irgendwie so, ja.*

*I: Und das hätten Sie dann ehrlich gesagt?*

*R: Ja, natürlich.*

*I: Ja?*

*R: Ja.“ (Interview Rudi: 351-380)*

Nachher:

*„I: Sie haben gesagt, ab der neuen Schulen dann, das war eine super Lehrerin.*

*R: Ja.*

*I: Hatten Sie da zu der Lehrerin Vertrauen?*

*R: Ja.*

*I: Wie war die denn anders? Was hat die anders gemacht?*

*R: Ja Sie war einfach von ihrer Art [...]. Sie war viel netter gewesen. Sie kam auf die Leute nett zu. Sie hat mich nicht direkt in die unterste Schublade gesteckt, obwohl sie meine Akte gesehen hat und gewusst hat, wie ich bin eigentlich. Sie hat mich ganz normal wie jeden anderen behandelt.“ (Interview Rudi: 381-388)*

Hier wird deutlich, welche Art von Beziehung Rudi sich wünscht und welche Behandlung er ablehnt. Wesentlich sind dabei die Etikettierung als Klassenclown und Störenfried in der abgebenden Schule mit der darauffolgenden Bestrafung durch z. T. nicht gerechtfertigte Noten sowie die Wahrnehmung von Hassgefühlen seitens der Lehrerin. Was die Beziehung der zweiten Lehrerin zu Rudi positiv werden lässt, ist das Gefühl, vorurteilsfrei und freundlich behandelt zu werden und auf diese Weise eine zweite Chance zu bekommen. Die negative Etikettierung als ein besonders schwerer Fall fällt weg, Rudi fühlt sich seinen Mitschülern\_innen gegenüber gleichwertig. Er beendet seine schulische Laufbahn mit dem Hauptschulabschluss, nachdem er durch den Schulverweis einen Schulabstieg von der Realschule hatte hinnehmen müssen.

Positive Auswirkungen pädagogischer Professionalität können hingegen direkt nachgewiesen werden. Sie beziehen sich vor allem auf das pädagogische Personal der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“.

*„H: Ich finde jetzt die Lehrer hier auch sau cool alle [...]. Aber die Frau A-Frau oder die anderen Lehrerinnen so, die sind alle so ein bisschen warmherzig, gehen auf eine Person zu und helfen auch so. Das finde ich cool eigentlich. Das kann so bleiben. Ja, was noch? Respektieren müssen die einen ja nicht. Okay, wenn jetzt irgendein asozialer Schüler drin ist oder die Lehrer abfuckt, da braucht die den nicht zu respektieren, aber wenn da jetzt ein*

*netter Schüler drin ist so, dass die den halt auch mal ein bisschen eher die Chancen gibt irgendwie so, ich weiß nicht. Nicht alle in einen Topf werfen so, sage ich gerade mal.“  
(Interview Harry: 348-354)*

Harry betont die **Gewährung von Chancen** in der BvB, die sich in seiner Erzählung daraus ergibt, dass die Lehrer\_innen dort offen für die Schüler\_innen sind, ohne Vorurteile den Jugendlichen begegnen und ein warmherziges Verhältnis zu den Jugendlichen etablieren. Harry hat in der BvB einen Berufswunsch entwickelt und ist zuversichtlich, dort einen Ausbildungsplatz zu bekommen. In den Bewerbungen für einen Praktikumsplatz ist er durch das pädagogische Personal in der BvB unterstützt worden, hat aber selbst hohes Engagement gezeigt (vgl. Interview Harry: 278-281).

#### ***XII.4 Intersektionale Verschränkung benachteiligender Faktoren im allgemein bildenden Schulsystem***

Im Folgenden werden einige der gefundenen Kategorien aus intersektionaler Perspektive betrachtet. Dadurch sollen diskriminierende Strukturen entlarvt und vom kategorisierten Individuum entkoppelt werden, um den ungetrübten Blick auf den/die Schüler\_in zu ermöglichen.

##### **Soziale Herkunft und Migrationshintergrund**

Eine intersektionale Verschränkung ergibt sich in dieser Kategorie bezogen auf soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Treffen beide herkunftsbezogenen Diskriminierungsarenen in einer Person aufeinander, wie z. B. bei Volker und Walter, vermischen sich die Benachteiligungen, wodurch sie einerseits schwer zu entdecken sind und sie andererseits ihre exkludierende Kraft erhöhen. So erhält Walter in der Grundschule zunächst gute Noten, obwohl er die deutsche Sprache nicht beherrscht. Diese Verschleierung hält nicht an, er erntet – bei ausbleibender Sprachförderung – in allen Fächern ungenügende Noten, was nach vier Jahren in der Förderschulzuweisung mündet (vgl. Interview Volker: 215-232). Seine Mutter kann ihm in schulischen und sprachlichen Dingen nicht helfen (vgl. a. a. O.: 268-289), er ist auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen, die er erst auf der Förderschule erfährt. In der allgemein bildenden Grundschule bleibt ihm diese Förderung versagt.

Volkers Eltern beurteilen die Wahl zur weiterführenden Schule nach räumlicher Nähe, um ihrem Sohn einen langen Schulweg zu ersparen und wählen dadurch eine Schule mit sehr schlechtem Ruf. Dieser bewahrheitet sich für Volker, nach zweimaliger Klassenwiederholung verlässt er die Hauptschule ohne Schulabschluss. Der Versuch, diesen im Berufsvorbereitungsjahr nachzuholen, scheitert an für Volker nicht verständlicher Verweigerung der Zulassung zur Hauptschulprüfung trotz mittelmäßiger Noten (vgl. Interview Volker: 186-192). Volkers „zu nette“ Eltern halten sich aus schulischen Angelegenheiten heraus und tolerieren auf diese Weise die Exklusion ihres Sohnes. Volker hat vor, es einmal besser zu machen und

seine Kinder im Hinblick auf schulische Noten zu kontrollieren und zu unterstützen (vgl. Interview Volker: 434-441). Dieser Umstand deutet darauf hin, dass Volker sich der elterlichen Funktion im deutschen Schulsystem als Unterstützung und Führung bewusst ist, dass er seinen Eltern aber keinen Vorwurf macht, sondern sein Schulversagen auf sein eigenes Verhalten zurückführt. Die falsche Prioritätensetzung seiner Eltern entschuldigt er mit ihrer Unkenntnis, ihre passive Haltung mit seinem „ausnutzenden“ Verhalten (vgl. Interview Volker: 79-87; 441).

Volkers Aussagen deuten darauf hin, dass er einerseits durchschaut, dass Schule sich auf die Eltern verlässt, dass er andererseits aber nicht der Schule und ihren Strukturen diese Bildungsungerechtigkeit anlastet. Die Hinnahme offensichtlich benachteiligender schulischer Strukturen sowie ausgrenzenden Verhaltens seitens der Lehrkräfte ist ein gemeinsames Merkmal der befragten Jugendlichen. Ecarius/Wahl verdeutlichen anhand des „...normative[n] Maßstab[s] der individuellen Leistungsfähigkeit“ (Ecarius/Wahl 2009: 26; [Hinzuf. d. Verf.]) den Mechanismus der Verantwortungszuschreibung für schlechte Leistungen an das Kind in bildungsfernen Milieus und die daraufhin erfolgende Senkung der eigenen Bildungsaspirationen (vgl. ebd.). Im vorliegenden Sample wird dieser Vorgang bezogen auf Schulabstiege wiederholt dargestellt. Volker und Walter verdeutlichen darüber hinaus die Verschränkung von ethnischem und sozialem Herkunftsbezug in benachteiligenden Strukturen des deutschen Schulsystems. (vgl. Interview Volker: 182-192; Interview Walter: 188-194)

### **Soziale Herkunft und Geschlecht**

Eine weitere intersektionale Verschränkung findet sich im Bildungsverständnis. Hier „kooptieren“ soziale Herkunft und Geschlecht und wirken dementsprechend exklusiv. Über die Einbeziehung der Figur des Familienernährers in jugendliche Männlichkeit geschieht die heterosexuell männliche Bezogenheit auf ein utilitaristisches Bildungsverständnis. Dieses klammert per Definitionem den Bezug zur akademischen Bildung aus, welche ein Kennzeichen der hegemonialen Männlichkeit ist (vgl. Abb. 9). Für die Gruppe der sozial unterprivilegierten Jugendlichen stellt das utilitaristische Bildungsverständnis zwar eine deutliche Zukunftsgerichtetheit dar – insbesondere, weil der Familienernährer ausschließlich beruflich definiert ist –, bedeutet aber für den Kontext der allgemein bildenden Schule eine Benachteiligung. Darüber hinaus stellt es einen Distinktionsmechanismus der beiden Geschlechterpole in sozial benachteiligten Milieus dar. Der Gegenentwurf des „Strebers“ integriert sowohl als weiblich konnotierte Verhaltensweisen (friedliebend, ruhig) sowie eine starke Abgrenzungsfolie für die hier vertretene marginalisierte Männlichkeit (vgl. Interviews Karl: 275-280; Volker: 157-162). Die Zugehörigkeit zum utilitaristischen Bildungsverständnis kann also als Bekenntnis zu einer Art von Männlichkeit gedeutet werden, die zwar die allgemein bildende Schule als gegnerische Institution erscheinen lässt, welche daher nicht relevant ist für die persönliche Lebensplanung, die aber

letztendlich in den Beruf und bezogen auf die heterosexuelle Partnerschaft zur ökonomisch sicheren Position führt. Zur homosexuellen Partnerschaft können in der vorliegenden Studie keine Aussagen getroffen werden, da in Bezug auf Familiengründung von allen befragten Jugendlichen ausschließlich die heterosexuelle Form thematisiert wurde. Das Bestreben der marginalisierten Männlichkeit, sich von allem als weiblich Empfundene so stark wie möglich abzugrenzen, hat bereits Connell nachgewiesen (vgl. Connell 2015: 260). Dieses Bestreben kann die vorliegende in Bezug auf die intersektionale Analyse des individuellen Bildungsverständnisses bestätigen. Ob die „Wahl“ des legitimen Bildungsverständnisses durch junge Frauen in der Schule dem Abgrenzungsprozess der jungen Männer vorangeht oder ob die Abgrenzungsbestrebung des „Geschlechterprojektes“ (Connell 2015: 125) Weiblichkeit von den jungen Frauen genauso ausgeht, kann in der vorliegenden Studie nicht geklärt werden.

### **Migrationshintergrund und Geschlecht**

Die intersektionale Analyse der beiden Kategorien „Migrationshintergrund“ und „Geschlecht“ ergibt für das vorliegende Sample eine höhere gegenseitige Verstärkung von Benachteiligung für das männliche Geschlecht. Zwar beenden alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund die allgemein bildende Schule höchstens mit einem Hauptschulabschluss, die Scheiternserfahrungen jedoch belegen sowohl quantitativ als auch qualitativ eine Differenz zwischen den jungen Frauen und jungen Männern. Britta und Maren, die beiden jungen Frauen mit Migrationshintergrund, beenden ihre allgemein bildende Schule regulär mit einem Hauptschulabschluss. Allerdings blickt Maren vom Zeitpunkt der Interviews auf ein dreimaliges Scheitern beim Versuch, den Realschulabschluss zu absolvieren zurück. Dieses Scheitern ist zurückzuführen auf ihre unzureichende Sprachkenntnis, die wiederum strukturell begründbar ist durch eine inadäquate Sprachförderung in der Schule. In diesem Fall wiegt das Kriterium „Migrationshintergrund“, repräsentiert durch ihre Einwanderung mit zehn Jahren und einer nicht ausreichenden sprachlichen Förderung sehr schwer. Das Kriterium soziale Herkunft wirkt nicht benachteiligend, da Maren von einem deutschen Ehepaar adoptiert wird, wobei die Mutter als Ärztin, der Vater als Arzt arbeitet.

Britta blickt ebenfalls auf einen gescheiterten Versuch zurück, den Realschulabschluss zu absolvieren, dieses Scheitern ist jedoch auf den Ausbruch einer chronischen Krankheit mit anschließender Heilbehandlung zurückzuführen. In ihrem Fall bedingt die Kategorie „Migrationshintergrund“ nicht das schulbedingte Scheitern.

Betrachtet man nun die jungen Männer, fällt deutlich auf, dass sie im Gegensatz zu ihren nicht-migrantischen Mitschülern schlechtere schulische Abschlüsse aufweisen und ihre schulische Biografie durch mehr Scheiternserfahrungen geprägt ist. Wiederum muss auf Volker und Walter verwiesen werden, die aufgrund ihrer Sprachprobleme viele schlechte Erfahrungen in der



Schule sammeln mussten. Beide beenden daraufhin die allgemein bildende Schule ohne Abschluss, Walter holt den Hauptschulabschluss im Berufsvorbereitungsjahr an einer beruflichen Schule nach. Auch Rudi berichtet von mehreren Scheinternserfahrungen und blickt auf einen Schulabstieg von der Realschule zur Hauptschule zurück, die er mit dem Hauptschulabschluss abschließt (vgl. Tab.4, 5 und 9).

Insgesamt weisen die jungen Männer mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Schulerfahrungen sowie Schulabschlüsse auf als die jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Anscheinend verstärken sich männliches Geschlecht und Migrationshintergrund besonders negativ im deutschen Schulsystem. Die auffällige Häufung an Benachteiligungen in Volkers und Walters Fällen deutet jedoch auf eine dreifache Verschränkung von Benachteiligung durch soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht hin. Insbesondere die Unfähigkeit, ihre Söhne adäquat im deutschen Schulsystem unterstützen zu können sowie die Hinnahme von abstuften Entscheidungen in Walters Fall bzw. die aufgrund von Unkenntnis der regionalen Schullandschaft getroffene falsche Schulwahl in Volkers Fall verweisen auf eine Verschränkung von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft. Gleichzeitig verweisen die Hinnahme benachteiligender Schulentscheide – im vorliegenden Sample häufig in Schulabstiegen ausgedrückt – auf eine starke Auswirkung der sozialen Herkunft in Kombination mit einem Migrationshintergrund, der über schlechte sprachliche Kenntnisse ebenfalls zu einer Desintegration im Schulsystem führt. In Anlehnung an Lohmann/Groh-Samberg 2010, die eine elterliche Ablehnung niedriger Schullaufbahneempfehlungen am Übergang in die Sekundarstufe I als eine besondere Form der sekundären Herkunftseffekte identifizieren (vgl. Lohmann/Groh-Samberg 2010: 488), betont die vorliegende Studie auf ein ähnliches Phänomen. Die Hinnahme schulischer Entscheidungen zum Schulabstieg ihres Kindes Eltern, welche unvertraut sind mit den schulisch-institutionellen Strukturen, stellt einen sekundären Herkunftseffekt dar, der, wenn vorhanden, einen benachteiligenden Migrationshintergrund und niedrige soziale Herkunft intersektional verschränkt. Darüber hinaus sind Jungen deutlich häufiger von Schulabstiegen betroffen als Mädchen (vgl. Bellenberg 2012: 27), so dass auch die soziale Kategorie „Geschlecht“ im Prozess der Entscheidungshinnahme zum Schulabstieg indirekt wirksam wird.

### ***XII.5 Systematisierung der Fälle in Unterstützungsbedarfe***

Die Jugendlichen lassen sich nach der vergleichenden Fallanalyse grob in drei Arten von Unterstützungsbedarfen einteilen. Wesentlich für die Einteilung sind einerseits die strukturellen Kategorien Schulabschluss und berufliche Orientierung, andererseits die persönlichen Kategorien Habitus und Motivation. Jugendliche mit aufbauendem Unterstützungsbedarf zeichnen sich durch einen niedrigen Schulabschluss aus, verfügen nicht über eine stabile berufliche Orientierung oder konkrete Zukunftsplanung, lassen sich eher einem passiven-resignativen

Habitus zuordnen, verfügen über multiple Scheiternserfahrungen, die sie persönlich etikettieren und sind nicht instrinsisch motiviert, was sich durch mangelnde Eigeninitiative oder häufige Praktikumsabbrüche darstellen lässt. Für das pädagogische Personal der BvB ergibt sich im Kontakt mit diesen Jugendlichen die Anforderung, stark personalisiert auf die Bedürfnisse dieser Jugendlichen einzugehen. Wesentlich im Umgang mit ihnen sind eine zugewandte, offene Haltung, eine motivierende bis hin zur fordernden Einstellung sowie die Eröffnung der Möglichkeit, einen Schulabschlusses im Rahmen der BvB zu absolvieren. So gelingt es der BvB erstmalig, für Uwe die Perspektive eines allgemein bildenden Schulabschlusses bereitzustellen. Uwe verfügt über eine durchgehende Förderschullaufbahn ohne Hauptschulabschluss und hat nun in der BvB u. a. durch die Anerkennung der Lese-Rechtschreib-Schwäche die Chance, den Hauptschulabschluss zu absolvieren (vgl. Interview Uwe: 39-49). Für Dora hingegen bietet der Unterricht in der BvB trotz bereits absolviertem Hauptschulabschluss die Möglichkeit, viel zu lernen, vor allem aber die Chance auf einen Ausbildungsplatz durch ein Praktikum. Insbesondere die intensive Unterstützung durch den Bildungsbegleiter führt für Dora zu einem Praktikumsplatz mit Ausbildungsperspektive (vgl. Interview Dora: 190 und 50-58).

Jugendliche mit bestätigendem Unterstützungsbedarf zeichnen sich durch einen mittleren Schulabschluss, eine stabile berufliche Orientierung oder Zukunftsplanung sowie eine intrinsische Motivation für die berufliche Ausbildung aus. Sie lassen sich einem aktiv-gestalterischen Habitus zuordnen und nehmen daher selbst ihre Zukunft in die Hand, was sich durch häufige, z. T. bereits erfolgreiche Bewerbungsbemühungen sowie erfolgreiche Praktika darstellen lässt. Falls sie über Scheiternserfahrungen verfügen, sind diese äußerlich – z. B. durch eine längere Krankheit oder private Umstände wie Familiengründung – hervorgerufen und werden nicht persönlich etikettiert. Die Aufgaben der BvB sind es hier, die Wünsche und Pläne der Jugendlichen ernst zu nehmen und ihnen Möglichkeiten zur Bestätigung in Form von Praktika zur Verfügung zu stellen bzw. ihnen bei der Praktikumsakquise zur Seite zu stehen. Die Eigeninitiative der Jugendlichen steht hier im Zentrum der pädagogischen Arbeit; Wissen über die regionale Ausbildungssituation und den regionalen Ausbildungsmarkt sowie Prozesswissen über Bewerbungsverfahren werden von den Jugendlichen nachgefragt und positiv bewertet. Der allgemein bildende Teil der BvB wird von diesen Jugendlichen meist schlecht bewertet, da er für sie ausschließlich inhaltliche Wiederholungen bereithält und sie somit unterfordert. (vgl. z. B. Interviews Anna: 504ff; Annika: 358ff)

Jugendliche mit strukturellem Unterstützungsbedarf vereinen beide Anteile. Sie haben die eher resignative Haltung zur eigenen Zukunft hinter sich gelassen und nehmen, meist ausgelöst durch die Erfahrungen im Übergangssystem, ihr erwachendes Potenzial zur eigenen Zukunftsgestaltung wahr. Diese Jugendlichen verfügen noch nicht über konkrete berufliche Planungen,

wohl aber über eine Planungsrichtung, die als wegweisend empfunden wird. Wesentlich für sie ist die Erfahrung eines persönlichen Wendepunktes. Für das pädagogische Personal in der BvB ergibt sich durch diese Gruppe eine besondere Herausforderung, da der individuelle Situationsbezug des pädagogischen Handelns hier besonders wichtig ist. Der Umgang mit diesen Jugendlichen erfordert eine hohe analytische Kompetenz, um die individuelle Situation des/der Einzelnen klären zu können und Unterstützungsangebote darauf abzustimmen. So kann es sich hierbei um eine langfristige berufliche Orientierung handeln, wie in Christians Fall, der zwar weiß, dass er im nächsten Jahr eine allgemeinbildende schulische Ausbildung an seinen Realschulabschluss anschließen will, aber noch über keinerlei berufliche Orientierung verfügt. In Emilias Fall hingegen ist es der BvB gelungen, sie durch individuelle Abstimmung und persönliche Selbstbewusstseinsstärkung zu einem konkreten Berufswunsch zu führen (vgl. Interview Emilia: 34-41).

Im Folgenden wird die Zuordnung der 20 Fälle zu den drei Arten von Unterstützungsbedarf tabellarisch dargestellt:

**Tab. 14: Systematisierung der Fälle in Unterstützungsbedarfe**

<b>Jugendliche mit aufbauendem Unterstützungsbedarf</b>	<b>Jugendliche mit strukturellem Unterstützungsbedarf</b>	<b>Jugendliche mit bestätigendem Unterstützungsbedarf</b>
Annika – das Opfer	Christian – der Einsichtige	Anna – die Macherin
Dora – die Resignative	Emilia – die Überwinderin	Britta – die Chancenergri- ferin
Karl – der Durchhalter	Harry – der Erwachsene- worderdene	Georg – der Anpacker
Maren – die Enttäuschte	Linus – der Bodenständige	Johann – der Angepasste
Norbert – der Verantwor- tungslose	Rudi – der Erfahrene	Stefan – der Verantwor- tungsvolle
Peter – der Radwechsler	Volker – der Chancenergri- fer	Thorsten – der Leistungsbe- wusste
Uwe – der Machtlose		Walter – der Entschlossene

Quelle: Eigene Darstellung

### **XIII Fazit und Ausblick**

In Bezug auf die schulische Bildungslaufbahn werden in der vorliegenden Studie als strukturelle Benachteiligungsmechanismen die Verschleierung schlechter Schulleistungen in der Grundschule sowie die sekundären Herkunftseffekte bildungsferner Herkunft durch eine mangelhafte Unterstützungsmöglichkeit der Eltern in der Schule, was durch einen nicht-EU-Migrationshintergrund verstärkt wird, nachgewiesen. Dieser äußert sich in der frühen Schullaufbahn durch schulisch behindernde Sprachschwierigkeiten, die in sieben Fällen bis zum Übergang Schule-Beruf nicht behoben werden. Auch hier liegt durch die inadäquate Bearbeitung sprachlicher Förderung bei Migrant\_innen eine strukturelle Benachteiligung vor.

Für die Grundschule konnten in den Interviews zwei Funktionen dargestellt werden: eine Beziehungsfunktion und eine Bildungsfunktion. Die befragten Jugendlichen, welche über Erfahrungen mit der Institution der deutschen Grundschule verfügen, betonen stark die Beziehungsfunktion und stellen die Bildungsfunktion zurück. Die bildungsbezogenen Erfahrungen prägen nicht die Erinnerungen an diese Zeit, vor allem nicht die Qualität der Schulleistungen. Die meisten der Befragten hegen gute bis sehr gute Erinnerungen an die Grundschulzeit, welche allerdings in vielen Fällen mit mittelmäßigen bis schlechten Leistungen einhergehen. Insbesondere das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes führt zu einer Diskrepanz zwischen Beziehungs- und Bildungsfunktion: Sechs von acht befragten Jugendlichen erlangen keine bessere Übergangsempfehlung als die zur Hauptschule, Rudi erhält eine Realschulempfehlung, Thorsten eine für Haupt- und Realschule. Lediglich Rudi mündet nach der Grundschule in den Bildungsgang der Realschule ein, den er nicht zu Ende führt, und beendet nach einem Schulabstieg die Sekundarstufe I mit dem Hauptschulabschluss.

Die Grundschule in Deutschland verfolgt bundeslandübergreifend das Ziel, die Grundlage zu schaffen für die weitere Bildung des Individuums und dessen lebenslanges Lernen (vgl. Tab. A1 und KMK 2015: 9) Im Gegensatz zu den Bildungsverständnissen der weiterführenden Schulformen definieren die Bundesländer die Grundschulbildung nicht inhaltlich, sondern relational. Sowohl rückwärtsgewandt – es soll an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder angeknüpft werden – als auch prospektiv – als Grundlegung für die Bildung in den weiterführenden Schulen – wird die Grundschulbildung uneinheitlich definiert. Das Bildungsverständnis in der Grundschule ist nicht für alle gleich, sondern inhaltlich durch seine Anknüpfungspunkte (die individuellen Voraussetzungen) sowie seine Zielsetzung (die Bildung in der jeweiligen weiterführenden Schule) verschieden. Die Bundesländer verschleiern auf diese Weise in den Beschreibungen dieser Schulform grundschulische Bildungsinhalte und legen den Fokus auf die Einführung der Kinder in das schulische Lernen sowie deren Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Intransparenz begünstigt die Wirkmächtigkeit der sozialen Herkunft sowie des Migrationshintergrundes in Bezug auf die Bildungschancen der Kinder. Im Fall der vorliegenden Interviews gelingen die grundschulische Zielsetzungen der Einführung der Kinder ins schulische Lernen sowie ihre Vorbereitung auf die Bildung in den weiterführenden Schulen, sie wirken sich allerdings nicht chanceneröffnend, sondern chancenbegrenzend aus. Das Auseinanderfallen von Beziehungs- und Bildungsaspekt in der Grundschulbildung unterstützt diese Wirkmächtigkeit in Bezug auf Bildungschancen. Die Wahrnehmung einer guten Zeit in der Grundschule bei gleichzeitig schlechten Schulleistungen verdeutlicht, dass diese Schulform ein Selbstverständnis pflegt, dessen wesentlicher Fokus **nicht** auf der Vermittlung von Bildung, sondern auf der Herstellung einer guten Beziehung zum Schüler/zur Schülerin liegt. Demnach bleibt die Vermittlung von Bildung zu einem großen Teil dem Elternhaus vorbehalten, was hauptsächlich über die Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie in der Vorbereitung auf die Leistungstests geschieht.

Im Fall der befragten Jugendlichen gelingt es allerdings deren Eltern nicht, ihre Kinder im geforderten Maße zu unterstützen. Die daraufhin gezeigten schlechten Leistungen trüben jedoch in vielen Fällen nicht die gute Erinnerung an die Grundschulzeit. Diese Möglichkeit, in der Grundschule eine gute Zeit verleben zu können und dennoch schlechte schulische Leistungen zu erzielen, trägt zur Verschleierung der sozial selektiven Bildungsvermittlung bei, da die betroffenen Schüler\_innen keinen Anlass zur Beschwerde haben. Der Grund für die mittelmäßigen bis schlechten Schulleistungen wird der eigenen Person und dem „Versagen“ der Eltern zugeschrieben, deren Engagement für den Bildungserfolg in der Grundschule unerlässlich ist.

Die Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben stellt als einer primären Herkunftseffekte nach Boudon einen wesentlichen Faktor bei der Auswirkung sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich dar (vgl. Solga/Dombrowski 2009: 21f). Die Verschleierung dieses Herkunftseffektes in der Grundschule durch die Vorrangstellung des Beziehungsaspektes in der grundschulischen Bildung trägt zur Aufrechterhaltung sozialer Benachteiligung durch eine „bildungsferne“ und/oder migrantische Herkunft bei.

Die zentrale Funktion des Elternhauses für den gesamten Bildungsweg konnte in den Interviews dargestellt werden, vor allem in Bezug auf fehlende Unterstützungsmöglichkeiten. In vielen Fällen war das elterliche Unvermögen wesentlich für das Scheitern der Jugendlichen in der Schullaufbahn. Die nicht vorhandene Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Unkenntnis bezüglich der weiterführenden Schulwahl, die fraglose Hinnahme von Entscheidungen bezüglich Querversetzungen sowie die sprachlichen Defizite bei Eltern mit Migrationshintergrund ziehen negative Konsequenzen für die Schullaufbahnen der Kinder nach sich.

Werden diese Erfahrungen mit den sensibilisierenden Konzepten des wohlfahrtsstaatlichen Regimes in Deutschland und der korrespondierenden zentralen Rolle der bürgerlichen Familie in Beziehung gesetzt, fällt auf, dass die zentrale Rolle der Familie in Bezug auf Bildungs- und Erziehungsverantwortung bereits im wohlfahrtsstaatlichen System der BRD angelegt ist. Die Beibehaltung von Statusunterschieden über diese Rolle der Familie als Bildungsträger gelingt in Deutschland sehr gut, auch in den Bundesländern, deren Bildungssystem eher sozialdemokratisch geprägt ist. Allerdings spielt in diesen Bundesländern die soziale Herkunft für die Schulleistungen eine weniger große Rolle als in den eher korporatistisch-statisch geprägten (vgl. Helbig/Nikolai 2015: 14), wenngleich für ganz Deutschland gilt, dass die soziale Herkunft nach wie vor einen großen Einfluss auf die Bildungsbiografien der Schüler\_innen hat (vgl. Lohmann/Groh-Samberg 2010: 488; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 6)

Ebenso hat das Geschlecht einen wesentlichen Einfluss auf schulische und berufliche Bildung. In Bezug auf diese Kategorie konnte gezeigt werden, dass geschlechtsbezogene Vorannahmen und Erwartungen sowohl die berufliche Orientierung der Jugendlichen prägen als auch ihre Vorstellung von geschlechtsbezogener Arbeitsteilung innerhalb der Familie. Fast alle Jugendlichen äußern Berufswünsche, die zu den typischerweise vom eigenen Geschlecht gewählten gehören. Einzig Johan durchbricht mit der Wahl des Laborassistenten die geschlechtsbezogene Zuordnung. Hier kann zur Erklärung herangezogen werden, dass er eine einschlägige Berufsfachschule besucht hat, um den Realschulabschluss nachzuholen. Die Erfahrung, die er als einer von drei jungen Männern in einer ansonsten weiblich besetzten Klasse gesammelt hat, können dazu angelegt sein, starre geschlechtsbezogene Schemata zu durchbrechen. Die Wahl dieser beruflichen Fachrichtung in der Berufsfachschule geschah interessegeleitet, da ihn die Vorgänge im menschlichen Körper bereits in der allgemein bildenden Schule interessiert hatten.

Die Benachteiligung männlicher Jugendlicher und Kinder im Schulsystem scheint ebenso strukturell angelegt zu sein wie die der Jugendlichen sozial niedriger Herkunft. Die Ergebnisse der Interviewstudie verweisen auf die Verbindung individueller Aspekte mit der sozialen Kategorie Geschlecht in Bezug auf schulische Bildung. So geschieht die nach wie vor institutionell und individuell wichtige Distinktion männlicher und weiblicher Schüler\_innen auch durch das individuelle Verständnis schulischer Bildung. 14 Jugendliche vertreten für die Schule ein instrumentelles, utilitaristisches und vor allem auf berufliche Ausbildung bezogenes Bildungsverständnis, wobei 13 davon männlich, nur eine weiblich ist. Genau umgekehrt verhält es sich mit dem legitimen Bildungsverständnis, dem insgesamt fünf Jugendliche zustimmen, davon ist nur einer männlich, eine junge Frau vertritt ein seriell gemischtes Bildungsverständnis, das sie den Schulformen anpasst: Ihre Äußerungen zu ihrer Zeit im Gymnasialzweig sind dem legitimen Bildungshabitus zuzuordnen, die Darstellungen zur Realschulzeit dem utilitaristischen.

Die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen verfügen in den allermeisten Fällen über eine allgemeine Hochschulreife, da diese Zugangsvoraussetzung für die meisten Lehramtsstudiengänge ist (vgl. Hessische Lehrkräfteakademie 2016). Wie aus der Tabelle A1 zum Bundeslandvergleich hervorgeht, vermitteln die Gymnasien in allen Bundesländern übergreifend ein allgemeines Bildungsverständnis, das dem legitimen Bildungshabitus nach Ecarius/Wahl 2009 entspricht.

Das utilitaristische, berufsbezogene Bildungsverständnis, welches eher die männlichen Jugendlichen vertreten, vertritt dagegen die Ansicht von Bildungsabschlüssen als Schlüssel zu gesellschaftlich angesehenen Berufspositionen (vgl. Christian, der die Fachoberschule besuchen will, um die fachbezogene Hochschulreife zu absolvieren, damit er „weiter kann“ (Interview Christian: 239)) oder einen ausschließlichen Bezug zur angestrebten Berufsausbildung (vgl. z. B. Georg, der eine kombinierte Berufsausbildung an der höheren Berufsfachschule verwirft, weil er sie nicht in der Praxis anwenden könne (vgl. Interview Georg: 39ff)). Ein solches Bildungsverständnis erscheint dem legitimen Bildungshabitus unterlegen, weil es auf Brauchbarkeit zielt, nicht auf Veredlung der Person. Lehrer\_innen, die legitim sozialisiert sind, treffen in sozial niedrig bewerteten Schulformen (Haupt-, Real- oder entsprechende Zweige einer Gesamtschule) auf Schüler\_innen (im vorliegenden Fall nur auf eine Schülerin), die ein Bildungsverständnis vertreten, welches als dem eigenen Bildungsverständnis unterlegen wahrgenommen wird. Diese Koinzidenz von Bildungsinstitution und –verständnis, welche sich beide mindestens eine Niveaustufe unter dem der Lehrkraft befinden, stellt, wenn sie unreflektiert bleibt, eine strukturelle Benachteiligung der entsprechenden Schüler\_innen dar. Wenn nun diese Koinzidenz mit der Kategorie Geschlecht sich überlagert, besteht die Gefahr, das utilitaristische Bildungsverständnis als geschlechtsbezogen verankert wahrzunehmen und somit die strukturelle Benachteiligung auf das männliche Geschlecht zu beziehen. Darauf deutet auch die männliche Anti-Figur des Strebers hin, die von drei jungen Männern beschrieben wird. Der Streber ist der Außenseiter. Er wird von den anderen Jungen nicht akzeptiert, sondern aktiv ausgegrenzt, gemobbt und ist, wie im vorliegenden Fall, sogar Opfer körperlicher Gewalt. Er repräsentiert den legitimen Bildungshabitus, der unter den männlichen Jugendlichen nicht anerkannt ist. Die vorliegende Interviewstudie deutet darauf hin, dass der Mechanismus von Exklusion des legitimen Bildungsverständnisses unter Jungen in Hauptschulbildungsgängen existieren könnte.

Das utilitaristisch, berufsbezogene Bildungsverständnis, welches eher von jungen Männern vertreten wird, korrespondiert mit der Übernahme der Ernährerrolle durch die männlichen Jugendlichen. Wie gezeigt werden konnte, trifft die Zuschreibung der Haupternährerfunktion an den Mann sowohl für die befragten jungen Männer als auch die jungen Frauen zu. Auch der zum Zeitpunkt der Interviews aktuelle familiäre Status hat für die männliche Verpflichtung zur



ökonomischen Versorgung der Familie keine Bedeutung: Alle Jugendlichen, egal ob bereits selbst Eltern, in einer Paarbeziehung oder noch allein lebend favorisieren die geschlechtsbezogenen traditionellen Arbeitsteilung für ihre tatsächliche oder geplante Familie. Eine beruflich sichere Position mit geregeltem Einkommen ist Hauptbestandteil der hegemonialen, aber auch der marginalisierten Männlichkeit nach Connell. Die befragten Jugendlichen hängen dieser Vorstellung an; ob ihre Verwirklichung gelingt, ist bei den meisten noch offen, ebenso, ob sie der hegemonialen oder marginalisierten Männlichkeit zuzuordnen sein werden. Dies hängt sehr vom Erfolg oder Misserfolg der beruflichen Bildung ab, ob sie Zugang zu ökonomisch und gesellschaftlich hoch geschätzten beruflichen Positionen haben werden oder eben nicht. Die Jugendlichen mit sehr niedrigen schulischen Abschlüssen haben voraussichtlich wenig Chancen auf solche Positionen und müssen wahrscheinlich Perioden der Arbeitslosigkeit und eventuell eine nicht berufliche Erwerbstätigkeit in Erwägung ziehen.

Dass das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes mit den schlechteren schulischen Abschlüssen des Samples einhergeht, ist ein immer wieder nachweisbares Phänomen und als strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem zu werten. Eine gesteigerte Männlichkeitsrepräsentanz durch das Beharren auf der Rolle des Familienernährers ist für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu denen ohne Migrationshintergrund nicht darzustellen. Insgesamt ist die Gleichzeitigkeit von berufsbezogenem schulischem Bildungsverständnis als geschlechtsbezogenem Distinktionsinstrument und antizipierter Familienernährerrolle nachzuweisen. Ob das eine die Ursache des anderen ist, kann mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht dargestellt werden.

Die selbstständige Zuordnung der Jugendlichen zu einem nach Geschlecht differentem Bildungsverständnis stellt einerseits für die Kategorie sozial benachteiligte Herkunft einen Distinktionsmechanismus der beiden Geschlechterpole im allgemein bildenden Schulsystem dar. Analog zu Connell betrachtet die vorliegende Studie diese Zuordnung als Bestandteil eines „Geschlechterprojekts“ (Connell 2015: 125), welches in die Strukturen von Schule eingelassen ist. Andererseits ergibt sich deshalb die Benachteiligung von Jungen mit niedriger sozialer Herkunft, da das selbst gewählte, utilitaristische Bildungsverständnis keine Passung mit der allgemein bildenden Schule – insbesondere den gymnasialen und akademischen Bildungsgängen – aufweist. Die Sichtbarkeit als Geschlecht, welches benachteiligt wird, verschleiert die Benachteiligung „nützlicher, weil berufsbezogener“ Bildung in der allgemein bildenden, legitimen Schule.

Darüber hinaus stellt der Diskurs über die „Eroberung“ der allgemein bildenden Schule und der akademischen Bildung durch junge Frauen eine wesentliche Strategie in der Erhaltung männlicher Herrschaft dar. Indem die Diskussion um Geschlechtszugehörigkeit und schulische Benachteiligung die sozial privilegierte Herkunft und ihr Pendant der hegemonialen

Männlichkeit, welche Bildungserfolge in hohem Maße integriert hat (vgl. Connell 130ff) ausblendet, geschieht eine Fokussierung auf biologisches Geschlecht und eine Diffamierung von Lehrerinnen und Erzieherinnen als nicht optimal für männliche Kinder und Jugendliche (vgl. z. B. Matzner/Tischner 2008; Bischof-Köhler 2012). In dieser Diskussion wird die Zugehörigkeit zu einem biologischen Geschlecht zu einem pädagogischen Qualitätskriterium. Darüber hinaus lenkt die geschlechtsbezogene Debatte um schulische Benachteiligung von der Persistenz der Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben und in der Familienpolitik ab. Das Abziehen der öffentlichen Aufmerksamkeit von einem Bereich struktureller Ungleichheit kann wiederum als herrschaftserhaltendes Vorgehen dargestellt werden.

Die vorliegende Studie verweist diesbezüglich auf die Integration des Familienernährers in das heterosexuelle Familienbild. Sowohl die befragten jungen Frauen als auch die jungen Männer favorisieren, zumindest zeitweise, dieses Leitbild. Die situationsbedingte Abweichung davon wird zwar in Annas Fall hingenommen, soll aber so bald wie möglich korrigiert werden. Hier scheint die vorliegende Arbeit Allmendinger 2009a zu widersprechen, die nachweist, dass junge Frauen eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. sogar Karriere wünschen. Jedoch weist auch sie nach, dass in diesem Vereinbarkeitswunsch nicht die Abkehr vom männlichen Familienernährermodell integriert ist. (vgl. Allmendinger 2009a: 65). Die Vereinbarkeitsdiskussion ist nach wie vor eine weibliche und wird auch als solche wahrgenommen. Männlichkeiten und männliche Verantwortungsübernahme für die nachwachsende Generation in Form einer Leitbildverschiebung findet nach wie vor nicht statt (vgl. Allmendinger 2013: 135). Darauf verweist auch die in den Interviews häufig vertretene Konkretisierung der „Rhetorik der Gleichheit“. Die auf Nachfrage geäußerte Bereitschaft, für einen gewissen Zeitraum zugunsten der Kinderbetreuung aus dem Erwerbsleben auszusteigen, wird eingeschränkt durch die Bedingung: „Wenn meine Frau das möchte.“ Diese Zuschreibung der Entscheidungsverantwortung an die Mutter geht der eigentlichen Verantwortungsübernahme voraus und stellt eine zusätzliche, sehr hohe Hürde in Bezug auf die Gleichverteilung von reproduktiver Arbeit in einer heterosexuellen Familie dar. Die männliche In-die-Pflicht-Nahme der Frauen hinsichtlich der Betreuungsentscheidung stützt die weibliche Position des „maternal-gatekeepings“. Die bewusste Entscheidung gegen das immer noch starke Leitbild der guten Mutter (vgl. Benner 2008) verlangt auch deshalb von jeder Mutter eine hohe Durchsetzungsfähigkeit und Stärke, die in der aktuellen deutschen Gesellschaft selten aufgebracht wird (vgl. Allmendinger 2013: 130). Die Perpetuierung der benachteiligenden Ungleichverteilung von erwerbstätiger und reproduktiver Arbeit sowie der damit einhergehende Zugang zu gesellschaftlichen Macht- und Einflussbereichen werden mithilfe der dargestellten Leitbilder sowie der implizierten Verantwortungszuschreibungen sichergestellt. Dieser iterative Vorgang stellt ein Sicherheitsdispositiv im Sinne gouvernementaler Regierungskunst dar. Der „natürliche Vorgang“ (vgl. Foucault 2004a: 506) der weiblichen Verantwortungsübernahme für die Reproduktion einer arbeitsteilig

organisierten Gesellschaft, der statistisch immer wieder nachgewiesen wird, wird durch das modernisierte Leitbild des männlichen Familienernährers, der durchaus bereit ist, ebenso Verantwortung im Reproduktionsbereich zu übernehmen – wenn die Frau es denn will –, davon abgehalten, den Kurs der „Natur“ zu verlassen. Denn gleichzeitig wird die Entscheidung der Mutter gegen die statistisch immer wieder überprüfte „Natur“ strukturell durch das teilmodernisierte Leitbild der guten Mutter und dementsprechende staatliche Interventionen so erschwert, dass Väter nur sehr selten in die Verlegenheit kommen, ihre Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme in die Tat umzusetzen (vgl. BMFSFJ 2013: 60).

Als Ausdruck sozialer Herkunft verwendet die vorliegende Arbeit den Begriff des Milieus. Diesem wohnt allerdings die Gefahr inne, ein Korrelat gouvernementaler Herrschaft sein zu können (vgl. Foucault 2004a: 40), wie anhand der Vergleiche unterschiedlicher Milieukonzeptionen dargestellt wurde. Da der Milieu-Begriff eine Korrelation von sozialer Lage, bestehend aus Einkommen, Bildungsabschluss und Beruf, mit der individuellen Grundorientierung verwendet (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH 2015b: 4) kann in der Verwendung dieses Begriffs eine Verschleierung benachteiligender Strukturen geschehen. Die Milieubeschreibung des Sinus-Institut der „Prekären“ stellt die Angehörigen als „Hinterherläufer“, sich bemühende, aber im Bemühen um Anschluss scheiternde Menschen dar, die auf ständige Benachteiligung resignativ und passiv reagieren (vgl. ebd.). Die strukturelle Komponente der Bildungsabschlüsse als Ausdruck von Bildungsnähe oder -ferne der Eltern, die für die Schulkarriere ihrer Kinder sozial selektiv wirken, findet in dieser Milieudarstellung keine Berücksichtigung, die strukturelle Benachteiligung wird im Gegenteil in Verhaltensweisen der Individuen aufgelöst. Die Individualisierung an dieser Stelle wirkt plausibel, da die Reaktionen auf andauernde Benachteiligungen nachvollziehbar sind – sie erscheinen „natürlich“, weil sie trotz struktureller Ausgelöstheit den Menschen subjektiven Sinn verleihen (vgl. Ueltzhöfer 1999: 5). In der Charakterisierung der Milieus des Sinus-Instituts finden sich Leit motive der einzelnen Milieus. Das Leitmotiv des prekären Milieus lautet „Anschluss halten und dazu gehören“ (Sinus Markt und Sozialforschung GmbH 2015b: 14) Neben dem Leitmotiv finden sich weitere Beschreibungen in dieser Charakteristik. So werden die Angehörigen dieses Milieus durch das „Selbstbild als Benachteiligte dieser Gesellschaft“ (ebd.) dargestellt. Diese Art der Umdeutung von struktureller Ausgrenzung in individuelles, subjektiv beeinflussbares Verhalten, welches allerdings unter den gegebenen Voraussetzungen „natürlich“ erscheint, ist eine der wesentlichen Strategien der gouvernementalen Herrschaft (vgl. Foucault 2004a: 504ff).

Auch der Milieuentwurf von Vester et al. integriert in der vertikalen Herrschaftsachse, die der sozialen Lage der Sinus-Milieus entspricht, Bildungsabschlüsse, da insbesondere diese das „...Mehr oder Weniger von sozialen Chancen, Wohlstand, Macht und Einfluß [!]...“ (Vester et al. 2001: 24) bestimmen. Diese Konzeption identifiziert die benachteiligende Situation der Menschen in den „Traditionslosen Arbeitnehmermilieus“ als strukturell hergestellt durch Exklusions- und

Verhinderungsmechanismen. Ihre Reaktion darauf kann sich in Unangepasstheit oder Resignation oder Statusorientierung ausdrücken (vgl. Vester 2006: 12). Eine Naturalisierung von Verhaltenszuschreibungen an die dargestellten Milieus findet nicht statt, da diese Milieukonzeption die strukturellen Aspekte stark hervorhebt und Exklusionsmechanismen in gesellschaftlichen Arenen, Institutionen und über den Habitus in den Individuen selbst illustriert. Dieser Milieubegriff entkleidet benachteiligende Strukturen und integriert deren Bearbeitung.

Wenn soziale Ungleichheiten nicht zu sozialen Ungerechtigkeiten in Bezug auf die individuellen Bildungschancen werden sollen, bedarf es Strukturen, die mehr Teilhabe aller am vielfältigen Bildungsangebot garantieren. Esping-Andersen verweist in der Weiterentwicklung seiner Betrachtung der wohlfahrtsstaatlichen Regimes auf das zentrale Moment der sozialen Mobilität in der Herausforderung zeitgenössischer wohlfahrtsstaatlichen Handelns. Obwohl in der wissensbasierten, eher dienstleistungsorientierten Gesellschaft Bildung und Ausbildung wertvolle Güter darstellen und die Schere zwischen Exklusion und Teilhabe vordringlich vom Ausbildungsstatus abhängt, können Gesellschaften, so Esping-Andersen, Garantien dafür geben, dass eine zeitweise Arbeitslosigkeit oder ein schlecht bezahlter Job nicht zu dauerhafter Exklusion oder Prekarität führen. Dazu sei ein System notwendig, welches starke Mobilitätsmöglichkeiten schaffe, welches er als „neuen Wohlfahrtsstaat“ beschreibt (vgl. Esping-Andersen 2002: 2f).

Durchlässige, auf Chancengleichheit zielende Bildungssysteme können diese Mobilitätsmöglichkeiten bereitstellen. Ein Bildungssystem, welches von einem hohen Potenzial bei seinen Schülern\_innen ausgeht, schafft die von Esping-Andersen geforderten Garantien gegen das lebenslange Verhaftetsein in sozialer Exklusion. Leistungshomogene Lerngruppenbildungen aufgrund von spezifischen Leistungserwartungen hingegen scheinen soziale Herkunftseffekte zu verstärken. Einerseits werden den niedrig eingestuften Bildungsgängen abstumpfende, lernfeindliche Umgebungen zugeordnet, andererseits scheint die Qualität der Lehre in den niedrigen Bildungsgängen ebenfalls niedriger zu sein (vgl. Hattie 2013: 107ff). Wesentlich in der Analyse von Verstärkung oder Abmilderung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem sind nicht die Strukturen des Systems oder im deutschen Fall der Systeme, sondern die Glaubenssätze, welche die Systeme stützen und durch die Personen der Lehrkräfte mit Leben füllen. Strukturell hat sich das Bildungssystem der BRD im Vergleich zu den 1980er Jahren nicht wesentlich verändert, es war aber damals das sozial gerechteste in West-Europa (vgl. Bude 2011: 38). Die Struktur des Bildungssystems allein ist also nicht verantwortlich zu machen, wohl aber die „Verständnisse“ von Bildung, von Begabung und den Möglichkeiten der Schüler\_innen. Hier scheinen die gegliederten Systeme ein eher statisches Menschenbild zu vertreten und dem Gymnasium den hegemonialen Bildungsbegriff zuzuordnen. Die Lehrkräfte werden in diesen Bundesländern diesen Glaubenssätzen

analog ausgebildet, was sich wiederum auf ihren Umgang mit Schülern\_innen auswirkt. Wesentlich für die Lernleistung der Schüler\_innen ist die Einstellung der Lehrkraft. Hegt diese niedrige Erwartungen an die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerschaft, so werden sich diese Erwartungen bestätigen und die Leistungen der Klasse unter ihren Möglichkeiten bleiben. Lehrkräfte sind gehalten, nicht nach Verhaltensmustern zu suchen, die ihre niedrigen Erwartungen bestätigen, sondern offen für Situationen zu sein, welche das Wachstum und den Fortschritt der Lernenden dokumentieren. (vgl. Hattie 2013: 148)

Darüber hinaus weisen Lehrkräfte, welche die Schüler\_innen als individuelle Persönlichkeiten und nicht als Mitglied einer homogenen Lerngruppe wahrnehmen, eine stärkere Affinität zu offenen Lernsituationen auf und verzeichnen höhere Learning-Outcomes als weniger personenzentrierte Lehrkräfte. Auch weisen die Klassen der erstgenannten mehr Engagement und gegenseitigen Respekt auf als die Klassen der Letztgenannten. (vgl. Hattie 2013: 143) Daher nimmt Lehrer\_innenbildung, die sowohl die Reflexionsfähigkeit als auch methodisch-didaktisches Vorgehen im kompetenzfördernden Unterricht schult, eine zentrale Rolle bei dem Versuch ein, mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu verwirklichen (vgl. Ballenberg/Forell 2012: 7).

Für die vorliegende Studie stellen das Bildungsverständnis der Jugendlichen sowie die Wendepunkte in der persönlichen Entwicklung, die einerseits häufig durch die „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ ausgelöst werden und andererseits als Bildungsmomente gelten können, wesentliche Strategien dar, um die erfahrende Benachteiligung zu bewältigen. Ein starker Bezug dieser „Coping-Strategien“ ist der Beruf, konkretisiert im übergeordneten Ziel der beruflichen Ausbildung. Dieser Bezug im Bildungsverständnis führt zwar in intersektionaler Verschränkung mit dem männlichen Geschlecht zu einer Benachteiligung im allgemein bildenden Schulsystem, ist aber im Übergangssystem zur Bewältigung der ersten Schwelle hilfreich. An diesem pädagogischen Ort, an dem sich Bildungslogiken umkehren, trägt der Berufsbezug zur Motivation und Persönlichkeitsentwicklung bei und bewirkt eine berufliche Orientierung sowie hohes Engagement der Jugendlichen. Der Einbezug des Berufs in Bildungskonzeptionen der allgemein bildenden Schule könnte also nicht nur vor dem Hintergrund der ökonomischen Antizipation des brauchbaren und daher gesellschaftlich abgewerteten Bildungskonzeptes relevant sein, sondern er könnte auch eine Zugangsmöglichkeit für strukturell benachteiligte Jugendliche darstellen, die in der allgemeinen, legitimen Bildungskonzeption bisher keine Möglichkeit der Verortung haben.

Damit ist nicht der Berufsbezug allgemeiner Bildung gemeint. Dieser ist zwar auch eine mögliche Identifikationsfolie niedriger Milieus, ist aber nicht als ihr wesentliches Merkmal gekennzeichnet. Allerdings ist er auch nicht ein wesentliches Merkmal höherer Milieus. Diese Position

aber nimmt die akademische Bildung ein (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung 2015a/b; Vester 2006: 12). Da die berufliche Bildung in Deutschland aber nicht die gleiche Wertigkeit erfährt wie die allgemeine oder gar die akademische Bildung, erfährt auch die berufsbezogene Bildung eine Abwertung und damit eine Exklusion aus dem Weltbezug der allgemein bildenden Schulen. Die aktuelle Integration schulischer Berufsorientierung im Fach Arbeitslehre oder in schulübergreifenden Konzepten wie der hessischen Mittelstufenschule stützt diese Abwertung, da es nicht gelungen ist, die Aufgabe der Berufsorientierung in die Lehramtsausbildung flächendeckend, also letztendlich in die Fachcurricula der Hochschulen zu integrieren. Auch in den genannten Konzepten aus Hessen bleibt der Berufsbezug ein curricularer Sonderfall – bezogen auf die Mittelstufenschule aus Sicht der wissenschaftlich ausgebildeten Fächer ein hierarchisch niedriger (vgl. Hackert 2014).

Eine Möglichkeit zur Annäherung der Erfahrungswelten von Lehrern\_innen und benachteiligten Schülern\_innen und damit die Möglichkeit der Öffnung milieuinduzierter Wahrnehmungsgrenzen liegt in einem Verständnis von Bildungsprozessen, welches sich aus der vorliegenden Studie ableiten lässt. Die Charakterisierungen guter Lehrkräfte und die Darstellungen der guten Erfahrungen mit dem pädagogischen Personal aus der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ verweisen auf die Notwendigkeit, den Prozess von Bildung als wertschätzend begleitend und unterstützend zu gestalten. Die BvB als Ermöglicherin der persönlichen Wendepunkte – also Bildungserfahrungen – nimmt in diesem Prozess eine (re-)inkludierende Funktion ein. Indem sie allen Jugendlichen eine Perspektive bieten kann, ermöglicht sie ihnen den Zugang zur Beruflichkeit, was in der deutschen Gesellschaft eine Zuweisung sozialer Positionen zur Folge hat (vgl. Arnold/Gonon 2006: 75). Für diese Funktion ist die Haltung des pädagogischen Personals wesentlich, die von allen Jugendlichen als wertschätzend, unterstützend und pädagogisch professionell im Sinne des Arbeitsbündnisses nach Oevermann (vgl. Oevermann 1996: 116ff) dargestellt wird. Insbesondere die Jugendlichen mit multiplen Scheiternserfahrungen profitieren von der pädagogischen Arbeit in der Maßnahme.

Die Darstellung der als langweilig empfundenen Unterrichtstage durch die Jugendlichen mit mittleren oder guten Hauptschulabschlüssen verweist über das Bildungsverständnis hinaus auf einen Professionalisierungsbedarf des pädagogischen Personals. Zur Stärkung des allgemein bildenden Anteils der „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme“ bedarf es einer inhaltlichen Ausgestaltung derart, dass auch die nicht schulisch benachteiligten Jugendlichen einen Bildungserfolg in Form eines Lernzuwachses im allgemein bildenden Teil erfahren können. Auf diese Weise könnte eine Verschiebung im Bildungsverständnis der Übergangsmaßnahme erfolgen und eine Stärkung ihrer Rolle herbeigeführt werden. Die Herausstellung der hervorragenden pädagogischen Arbeit – vor allem im Kontrast den Darstellungen unpädagogischer

Arbeit in der allgemein bildenden Schule – und die Stärkung des allgemein bildenden Charakters könnte zur Aufwertung der Maßnahme in der gesellschaftlichen Wahrnehmung beitragen.

Für die schulische Arbeit sowie die Lehramtsausbildung ergeben sich aus den dargestellten Ergebnissen die Forderung nach deutlich stärkerem Einbezug sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebezüge in die Lehramtsausbildung. Die Kenntnis sozial benachteiligender Mechanismen in der allgemein bildenden Schule und die Entdeckung bisher intransparenter, verdeckter und überlagerter Diskriminierungsstrategien sowie die Reflexion der eigenen Beteiligung ist für Lehrkräfte dringend geboten, wie die Interviews der befragten Jugendlichen eindrücklich dokumentieren. Darüber hinaus gilt es, Herrschaftslogiken in der Konstruktion von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund zu illustrieren und im Prozess ihrer Sichtbarmachung bereits ihre Wirkungen zu minimieren.

Die vorliegende Studie schlägt vor, Bildung in Schule als kooperativen, aber durch einen wissenschaftlich fundierten Wissensvorsprung geführten Prozess der Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Humboldt) und des reflexiven in-der-Welt-Seins (vgl. Marotzki) zu verstehen und diesen Bildungsbegriff in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden einzuschreiben. Sie plädiert für die Erweiterung des Bildungsverständnisses im Sinne einer Bildung als Handlung im Arendtschen Sinn. Die Interviewstudie verweist auf erfolgreiche Bildungsprozesse der „benachteiligten“ Jugendlichen unter bestimmten Voraussetzungen. Wenn die Lehrperson eine wertschätzende, respektvolle Beziehung mit den Schülern\_innen eingeht, wenn sie sich mit dem von ihr ausgeübten Beruf in freundlicher und ernster, durchsetzungsfähiger Art und Weise identifiziert, aber gleichzeitig auch „menschlich“ – humorvoll und geduldig – zeigt, dann lässt sie Bildungsräume entstehen, die neue Erfahrungen, neue Interessen und Auseinandersetzung mit Welt möglich machen. Die Übernahme von Arendts machtvолlem Handeln, in welchem sich rechtlich gleiche und individuell verschiedene Individuen begegnen und handelnd sich zusammenschließen kann für den schulischen und maßnahmebezogenen Kontext von großem Nutzen sein. Die „Augenhöhe“, die von den Jugendlichen gewünscht wird, bedeutet hier nicht ein „Sich-Verbrüdern“, darauf verweisen die wertschätzenden Aussagen zu Strenge, ernsthafter Wissensvermittlung und Durchsetzungsfähigkeit der Lehrkräfte. Sie bedeutet ein „Sich-Einlassen“ auf das gemeinsame Arbeiten mit den Schülern\_innen am Ziel Bildung und letztendlich auch am Ziel Bildungsabschluss. Der Wissensvorsprung, der für die herausfordernden Lerngelegenheiten essentiell ist, bleibt dabei als wesentliche Bedingung dieses professionellen Bildungshandelns bestehen. Dennoch erfahren die Schüler\_innen eine Machtverschiebung. Indem sie konstitutiver Teil des Bildungshandelns sind, erscheinen sie als Subjekte der Schule und erlangen wesentliche Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrung. Bildung als Handlung mit der Lehrperson als geduldige, ernsthafte und am Fortkommen der Schü-

ler\_innen interessierte Begleitung kann dann eine Grundhaltung von Schule bedingen, die Bildungsprozesse im Sinne von Weltvergrößerung und -aneignung jenseits des legitimen Bildungshabitus‘ ermöglicht, für Schüler\_innen und für Lehrer\_innen. Diese sind aufgefordert, sich einzulassen auf eine Welt jenseits ihrer eigenen, meist den oberen oder mittleren sozialen Milieus entstammenden Erfahrungen. Nicht, „die Schüler\_innen dort abzuholen“, wo sie stehen, bedeutet diese Art von Bildung als Handlung, sondern das gemeinsame, den neuen Erfahrungsraum wertschätzende Erarbeiten neuer Wissensgebiete, Techniken und Kompetenzen. Bildung als Handlung im Arendtschen Sinn könnte die „benachteiligten“ Schüler\_innen mit Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht ausstatten, so dass tatsächlich die Bildungsziele der allgemein bildenden Schule für alle erreichbar würden.

Die Kooperation von Lehrkraft und Schüler\_in beinhaltet in einem solchen Verständnis die unbedingte Wertschätzung und Anerkennung der Person als Grundlage des Bildungsprozesses, in dem die fachliche und didaktische Expertise der pädagogisch-forschenden Grundhaltung erst folgt. Diese kann fundiert in der forschenden Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Theorien und Studien ausgebildet werden. Eine mögliche Verortung ist hierfür die Disziplin der Berufspädagogik, die einerseits ein starkes sozialwissenschaftliches Theoriefundament aufweist und andererseits über ihre wissenschaftliche Analyse von Beruf, Beruflichkeit und beruflicher Bildung als ein wesentlicher Motor für Persönlichkeitsentwicklung die Zielrichtung schulischer Bildungsprozesse und –inhalte neu justieren könnte. Die Integration des Berufsbezugs aus berufspädagogischer Perspektive würde eben nicht nur ein ökonomisch verwertbares, utilitaristisches Moment in die Schule integrieren, sondern den Weltbezug im schulischen Bildungsprozess erweitern, den Beruf als allgemein bildende Komponente in der individuellen Biografie kennzeichnen können und nicht zuletzt ein Moment des Erfahrungsraums sozial benachteiligter Milieus in Schule integrieren.



## XIV Literatur

Abelin, Ernst (2010): Vortrag Nr. 9. Frühe Triangulierung: Das theoretische Modell bis 1978 und Heute (mit Vorschau auf morgen). In: Abelin, Ernst: Das Organisator- und Triangulierungsmodell. Die Berner Vorträge Dritter Teil: [http://www.organisator-modell.org/114/Vorträge/Teil\\_3\\_Vorträge\\_5\\_-\\_11.html](http://www.organisator-modell.org/114/Vorträge/Teil_3_Vorträge_5_-_11.html) (24.08.2011).

Acker, Heike (2010): Marxistisches Denken in der Pädagogik. Messianische und Prometheische Strukturen im Kontext einer Erziehungstheorie: <http://d-nb.info/1001670744/34> (22.07.2015).

Agentur für Arbeit (2012): Fachkonzept „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro): <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edisp/l6019022dst-bai433396.pdf> (05.08.2014).

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): Dokumentation des Index der sozialen Schicht. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2010): Jugendliche in Deutschland – Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main.

Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen (Vortragsmanuskript): [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit\\_grounded\\_theory\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf) (02.03.2014).

Allmendinger, Jutta (2013): Die jungen Frauen stehen gewaltig unter Druck. In: Brigitte.de 20/2013: Dossier Studie: Das Update 2013. Frauen auf dem Sprung: <http://www.britte.de/producing/pdf/fads/BRIGITTE-Dossier-2013.pdf> (26.04.2016).

Allmendinger, Jutta (2009a): Frauen auf dem Sprung. BpB: Bonn.

Allmendinger, Jutta (2009b): Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2008): Bildung und Chancengleichheit in Deutschland. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Sozialwissenschaftliche Essays, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Andersen, Uwe/Wichard Woyke (2003) (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5., aktual. Aufl. Opladen: Leske+Budrich 2003. Lizenzausgabe Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Andresen, Sabine (2009): Bildung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 76-90.

Arendt, Hannah (2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben, Piper Verlag: München.

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Bloomfield Hills.

Ascheberg, Carsten (2006): Milieuforschung und transnationales Zielgruppenmarketing. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 18-25.

Aulenbacher, Brigitte (2010): Intersektionalität – Die Wiederentdeckung komplexer sozialer Ungleichheiten und neue Wege in der Geschlechterforschung. In: Aulenbacher, Brigitte/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit: Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung, VS: Wiesbaden; S. 211-224.

Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, BIBB: Bonn: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisse\\_20110113.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisse_20110113.pdf) (28.02.2016).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. wbv: Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. wbv: Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. wbv: Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel; wbv: Bielefeld.

Bade, Klaus J. (2007): Integration: versäumte Chancen und nachholende Politik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23/2007, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Baethge, Martin (2008): Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/ Schmidt, Christian: Labyrinth Übergangssystem, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 53-68.

Baethge, Martin (2005): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,rororo: Reinbek; S. 525-580.

Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Hrsg.): Encyclopedia of human behavior. Academic Press: New York; S. 71-81.

Barck, Simone (2002): Kultur im Wiederaufbau (Teil 2). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Deutschland in den 50er Jahren: <http://www.bpb.de/izpb/10136/kultur-im-wiederaufbau-teil-2?p=all> (23.03.2017).

Baron-Cohen, Simon (2009): Why So Few Women in Maths and Science? In: Hoff Summers, Christina (Hrsg.): The Science on Women in Science, S. 9-19.

Baron-Cohen, Simon et al. (2009): Fetal Testosterone Predicts Sexually Differentiated Childhood Behaviour in Girls and in Boys. In: Association For Psychological Science (Hrsg.): Psychological Science. Research, Theory & Application in Psychology and related Sciences, S. 1-5.

Battistini, Martina (2016): Ganz normale Exotinnen. Erfolgsfaktoren und Fallstricke in der Arbeit mit Role Models. In: Augustin-Dittman, Sandra/ Gotzmann, Helga (Hrsg.): MINT gewinnt Schülerinnen. Erfolgsfaktoren von Schülerinnen-Projekten in MINT. VS: Wiesbaden; S. 93-110.

Bauer, Ullrich (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. VS Verlag: Wiesbaden.

Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschinsky, Achim (2005): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,rororo: Reinbek; S. 52-147.

Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (2010): Einleitung und Zusammenfassung. In: Dies. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Per-

spektiven: [http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user\\_upload/INHALTE\\_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ\\_in\\_der\\_Lehrerausbildung\\_Juli\\_2010.pdf](http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf) (08.05.2016).

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UN-Konvention\\_KK.pdf;jsessionid=3FF6DF1C93799A7FB01FF46A5C9E074C.2\\_cid355?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UN-Konvention_KK.pdf;jsessionid=3FF6DF1C93799A7FB01FF46A5C9E074C.2_cid355?__blob=publicationFile) (12.08.2015).

Beauvoir, Simone de (1987): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Rowohlt Verlag: Reinbek.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1989): Die Kinderfrage: Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit, Verlag C. H. Beck: München 1989.

Becker, Gary S. (1982): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. J.C.B. Mohr: Tübingen.

Becker, Gary S (1964): Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Columbia University Press: New York and London.

Becker, Nickolaus (2007): Psychoanalytische Theorie sexueller Perversion. In: Sigusch, Volkmar: Sexuelle Störungen und ihre Behandlung. Thieme Verlag: Stuttgart; 4. Aufl.; S. 300-307.

Becker, Rolf (2012): Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all> (21.06.2015).

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2008): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, VS: Wiesbaden; S. 11-45.

Becker-Schmidt, Regina (2008): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. VS: Wiesbaden, 2. aktualisierte Auflage; S. 65-74.

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB-Report 11/09: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2009\\_11.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf) (21.12.2010).

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB: Bonn.

Bellenberg/Forell (2015): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Belwe, Katharina (2006): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 2.

Benner, Ilka (2008): Mutterbild und Herrschaft. Die Vorstellung der sorgenden Mutter und des versorgenden Vaters als eine Form der (Selbst-)Regierung. Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.

Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (2012): Berufsorientierung und Übergangsmanagement – Die Sicht der Jugendlichen in Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: Cramer, Günter/Dietl, Stefan/Schmidt, Hermann/Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst: Köln; Erg.-Lief. 89; S. 1-22.

Benner, Ilka/John, Alexandra (2012): Zufrieden mit der Ausbildung? Wie Jugendliche ihre Ausbildung sehen und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. In: Cramer, Günter/Dietl, Stefan/Schmidt, Hermann/Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst: Köln; Erg.-Lief. 135; S. 1-22.

Benz, Wolfgang (2005): Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung. In: Informationen zur politischen Bildung: Deutschland 1945-1949. Heft 259. Bundeszentrale der politischen Bildung: Bonn; S. 29-40.

Bergmann, Jörg (2012): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Uwe von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie: Reinbek; S. 118-135.

Bertelsmann Stiftung (2015a) (Hrsg.): Prekäre Wahlen - Hamburg. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Hamburger Bürgerschaftswahl 2015: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_ZD\\_Preakere\\_Wahlen\\_Hamburg\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_ZD_Preakere_Wahlen_Hamburg_2015.pdf) (05.07.2015).

Bertelsmann Stiftung (2015b) (Hrsg.): Prekäre Wahlen - Bremen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bremischen Bürgerschaftswahl 2015: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/ZD\\_Preakere\\_Wahlen-Bremen.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/ZD_Preakere_Wahlen-Bremen.pdf) (05.07.2015).

Bertelsmann Stiftung (2013) (Hrsg.): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität bei der Bundestagswahl 2013: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_39163\\_39164\\_2.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_39163_39164_2.pdf) (05.07.2015).

Bertelsmann Stiftung (2011) (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland. Sustainable Governance Indicators 2011: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_33013\\_33014\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf) (07.05.2011).

Bertelsmann Stiftung (2009) (Hrsg.): Demographischer Wandel setzt dreigliedriges Schulsystem in Hessen unter Druck: [http://www.leb-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/2010/bertelsmann.pdf](http://www.leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/downloads/2010/bertelsmann.pdf) (11.01.2011).

Beutel, Wolfgang (2009): Kinder und Eltern in der Demokratie – Thesen zur Demokratiepädagogik: [http://www.demokratisch-handeln.de/archiv/veranstaltungen/2009\\_03\\_ANE/pdf/ATT00104.pdf](http://www.demokratisch-handeln.de/archiv/veranstaltungen/2009_03_ANE/pdf/ATT00104.pdf) (24.01.2010).

Beyme, Klaus von (2009): Geschichte der politischen Theorien in Deutschland 1300 – 2000. VS: Wiesbaden.

Biermann, Horst (2006): Benachteiligtenförderung – Anspruch und Wirklichkeit. In: Kampmeier, Anke S./Niemeyer, Beatrix/Petersen, Ralf/Schreier, Claudia (Hrsg.): Die Zukunft der Benachteiligtenförderung. Zwischen Sparzwang und pädagogischem Anspruch, Mohland Verlag: Goldbek.

Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (2012): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.

Biermann, Horst/Buchmann, Ulrike/Friese, Marianne (2009): Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Er-

ziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Memorandum Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 36-46.

Bild der Frau (2013): Der Mann 2013: Arbeits- und Lebenswelten – Wunsch und Wirklichkeit: [http://www.axelspringer.de/downloads/21/16383966/BdF\\_Studie\\_Ma\\_\\_776\\_nner1-86\\_finale\\_Version.pdf](http://www.axelspringer.de/downloads/21/16383966/BdF_Studie_Ma__776_nner1-86_finale_Version.pdf) (25.06.2016).

Bildungswerk der hessischen Wirtschaft BWHW (2014): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen [BvB]: <http://www.bwhw.de/angebote/bvb/> (19.06.2014).

Bischof-Köhler, Doris (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Kohlhammer Verlag: Stuttgart; 3. Aufl.

Bischof-Köhler, Doris (2012): Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 18-33.

Bischof-Köhler, Doris (2010): Entwicklungspsychologie, Kulturwissenschaften, Biopsychologie. In: Steins, G. (Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. VS: Wiesbaden; S. 153-172.

Blank-Mathieu, Margarete (2012): Jungen im Kindergarten. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 78-91.

Blumer, Herbert (1969): Symbolic interactionism: Perspective and Method. University of California Press: Berkeley and Los Angeles, London.

Bock, Karin. Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, VS: Wiesbaden, 2. Aufl.; S. 91-105.

Bonz, Bernhard (2012): Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In: Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler; S. 36-43.

Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred/Rützel, Josef (2008): Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung. In: BWP@Spezial HT-2008, FT 11, S. 1-9.

Boos-Nünning, Ursula: Blinde Flecken? In: Granato, Mona/Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. BIBB: Bonn 2011, S. 239-258.

Bosinski, Harmut A. G. (2000): Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. In: Sexologie 7 (2/3): Urban & Fischer Verlag: München Stuttgart Jena; S. 96-140.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. VSA Verlag: Hamburg.

Bourdieu, Pierre (1987a): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1987b): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Otto Schwartz Verlag: Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.

Brandes, Holger (2004): Hegemoniale Männlichkeit und männlicher Habitus. Thesen zu Connell und Bourdieu. Diskussionspapier zur 3. AIM-Gender-Tagung 2004: [http://www.ruendal.de/aim/tagung04/pdfs/holger\\_brandes.pdf](http://www.ruendal.de/aim/tagung04/pdfs/holger_brandes.pdf) (15.03.2004).

Brandherm, Ruth/Dietrich, Hans/Jacob, Marita (2006): Vorbemerkung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogenen Hilfesysteme in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn; S. 5.

Brauck, Markus/Tuma, Thomas (2010): TV-Shows: Kampf der Kulturen. In: Der Spiegel 9/2010; S. 152-154.

Braun, Nina (2010): Individuelle Förderung. Unterricht, der alle Kinder mitnimmt: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/\\_Rubriken/Praxis/Individuelle\\_Foerderung/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/_Rubriken/Praxis/Individuelle_Foerderung/index.html) (13.09.2010).

Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Ernst Reinhardt Verlag: München Basel.

Buck, August (1996): Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I: 15.-17. Jahrhundert. Von der Renaissance



und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. Verlag C.H. Beck: München; S. 1-56.

Budde, Jürgen (2010a): Symbolische Wechselkurse – Jungen, Männlichkeit und Schule. In: Bildung Bewegt, Heft Nr. 10 Sep/2010, S. 24-27.

Budde, Jürgen (2010b): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. BMBF: Berlin.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. transcript Verlag: Bielefeld.

Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Juventa Verlag: Weinheim.

Bude, Heinz (2012): Exklusionstendenzen und Wege zu einer inklusiven Gesellschaft. Vortrag auf der Tagung „Hochinklusiv“ der Heinrich-Böll-Stiftung am 20.10.2012 in Berlin. Video-Dokument: <http://www.youtube.com/watch?v=Gj3syaDt3X8> (02.09.2013).

Bude, Heinz (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Bonn.

Bude, Heinz/Lantermann, Ernst-D.: Vertrauen, Kompetenzen und gesellschaftliche Exklusion in prekären Zeiten. In: Haubl, Rolf/Möller, Heidi/Schiersmann, Christine (Hrsg.): Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt. Kassel university press: Kassel; Heft 1\_2010; S. 2-8.

Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2010 – 2014 (2013): Eckpunkte zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg: <http://blv-bw.de/wp-content/uploads/2013/11/Eckpunktepapier-%C3%9Cbergang-Endversion-4-11-2013.pdf> (05.08.2014).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg BFHH (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen: <http://www.hamburg.de/content-blob/3357968/data/drucksache.pdf> (11.11.2013).

Bundesagentur für Arbeit BA (2009): Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III (November 2009): [http://www.good-practice.de/fachkonzept\\_bvb5\\_web.pdf](http://www.good-practice.de/fachkonzept_bvb5_web.pdf) (26.06.2016).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Merkblatt zum Integrationskurs: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursteilnehmer/Merkblaetter/630-009\\_merkblatt-zum-antrag-auf-zulassung.html?nn=4261610](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursteilnehmer/Merkblaetter/630-009_merkblatt-zum-antrag-auf-zulassung.html?nn=4261610) (08.05.2016).

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Vorversion: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2016\\_vorversion.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016_vorversion.pdf) (20.06.2016).

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Vorversion: [http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB\\_Datenreport\\_2014\\_Vorversion.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf) (12.04.2014).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (24.05.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2016): Berufsbildungsbericht: [http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2016.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf) (16.05.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2015): Berufsbildungsbericht: [http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht\\_2015.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf) (16.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2014): Berufsbildungsbericht 2014: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2014.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf) (12.04.2014).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2013a): Bundesregierung investiert in die Zukunft: <http://www.bmbf.de/de/96.php> (08.08.2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2013b): Mit Bildungsbündnissen gegen Bildungsarmut: <http://www.bmbf.de/de/15775.php> (22.08.2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2013c): Allianz für Bildung: <http://www.bmbf.de/de/15799.php> (22.08.2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2012): Gute Bildung als Grundbedingung für Wissenschaft und Forschung, Wohlstand und sozialen Zusammenhalt: <http://www.bmbf.de/de/19876.php#oben> (22.08.2013).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013d) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2013e): Berufseinstiegsbegleitung – die Möglichmacher. Eine Info für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011, Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf, Bonn Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF/Bundesministerium für Wirtschaft und Technik BMWi (2013): Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar. Durchstarten mit Aus- und Weiterbildung. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2015a): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Berlin; 5. Auflage.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2015b): Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“. Berlin; 1. Auflage.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2013): 2. Atlas zur Gleichstellung von Männern und Frauen in Deutschland: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/2.-Atlas-zur-Gleichstellung-in-Deutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (26.04.2016).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2012): Alleinerziehende in Deutschland – Lebenssituation und Lebenswirklichkeiten von Müttern und Kindern. In: Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik; Ausgabe 28: Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2011): Familienministerin Kristina Schröder im Interview mit dem „Focus“: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/aktuelles,did=140718.html> (04.08.2011).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2010): Eltern wollen Chancen für ihre Kinder. Anhaltspunkte aus der aktuellen Forschung. Monitor Familienforschung. Ausgabe 23. Berlin.

Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz BMJV (2013): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> (27.06.2016).

Bundesverfassungsgericht – Pressestelle – (2013): Ausschluss eingetragener Lebenspartnerschaften vom Ehegattensplitting ist verfassungswidrig: <http://www.bverfg.de/pressemitteilungen/bvg13-041.html> (06.08.2014).

Bundeszentrale für politische Bildung BpB (2015) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Bundeszentrale für politische Bildung BpB (2013): Zukunft Bildung Kapitel 1: Was ist Bildung?: <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145147/kapitel-1-was-ist-bildung> (22.06.2014).

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Butler, Judith (2002): Zwischen den Geschlechtern. Eine Kritik der Geschlechternormen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 33-34/2002, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 6-8.

Christlich Demokratische Union CDU (2007): Freiheit und Sicherheit. Grundsätze für Deutschland: [http://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/071203-beschluss-grundsatzprogramm-6-navigierbar\\_1.pdf](http://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/071203-beschluss-grundsatzprogramm-6-navigierbar_1.pdf) (06.08.2014).

Christ, Sebastian (2015): 7 Hinweise darauf, dass Jungen in Deutschland gegenüber Mädchen benachteiligt werden. In: The Huffington Post: [http://www.huffingtonpost.de/2015/03/11/jungen-benachteiligt-maedchen\\_n\\_6846910.html](http://www.huffingtonpost.de/2015/03/11/jungen-benachteiligt-maedchen_n_6846910.html) (24.09.2015).

Cloer, Ernst (1994): Universitäre Pädagogik in der frühen DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 2. Leske+Budrich: Opladen; S. 17-36.

Collmer, Sabine (2001): Wie Gender in die Technik kommt – Computerkompetenz für Frauen. Vortrag am 15. März 2001 in der Frauenakademie München (F.A.M.): [http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/collmer\\_gender/collmer\\_gender.pdf](http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/collmer_gender/collmer_gender.pdf) (06.08.2014).

Combahee River Collective (1978): The Combahee River Collective Statement: <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> (09.08.2010)

Connell, Robert W. (1987): Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Politiy Press: Cambridge.

Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. VS: Wiesbaden; 4. Aufl.

Cornelißen, Waltraud (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule: [http://www.dji.de/bibs/161\\_2150CornelissenLMU.pdf](http://www.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.pdf) (22.03.2012).

Cortina, Kai S./Trommer, Luitgard (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, rororo: Reinbek.

Crenshaw, Kimberlé (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne (Hrsg.): Feminism and Politics, Oxford University Press: Oxford New York .

Cyba, Eva (2008): Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. VS: Wiesbaden, 2. aktualisierte Auflage.

Dahrendorf, Ralf (1997): Bildung ist Bürgerrecht. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.; 3. durchgesehene Aufl.; S. 228-231.

Deißinger, Thomas (2008): Flexibilisierungspotenziale für die deutsche Berufsbildung durch Europa? Kritisch-konstruktive Anmerkungen mit Blick auf das deutsche „Übergangssystem“. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/ Schmidt, Christian: Labyrinth Übergangssystem, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 231-242.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015\\_Inklusion\\_Positionierung.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf) (17.08.2015).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (2014): Schulerfolg sichern! - Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs in Sachsen-Anhalt: <http://www.schulerfolg-sichern.de/programm/foerderrichtlinie.html> (30.07.2014).

Deutscher Bildungsrat (1997): Umriss einer demokratischen Bildungsreform. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb; S. 244-250.

Deutscher Bundestag DB (2010): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Finanzplan des Bundes 2010 bis 2014: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/025/1702501.pdf> (17.09.2010).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag DIHK (2011): Ausbildung 2011 – Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung. DIHK: Berlin Brüssel.

Dickhäuser, Oliver (2011): Begabung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Klinkhardt UTB: Bad Heilbrunn; S. 98-100.

Dörr, Margret/Füssenhäuser, Cornelia (2015): Einleitung. In: Dörr, Margret/Füssenhäuser, Cornelia/Schulze, Heidrun: Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialarbeit. VS: Wiesbaden; S. 1-21.

Dobischat, Rolf/Münk, Dieter (2009): Bedingungsanalysen zum »Übergangssystem«. In: Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Memorandum Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 47-57.

Dohm, Hedwig (1986): Der Frauen Natur und Recht. Zur Frauenfrage. Zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen. Reprint: Ala Verlag: Ch-Neunkrich.

Dreiskämper, Thomas (o. J.): Der Homo Oeconomicus. Ein ökonomisches Erklärungskonzept über individuelles Verhalten in Knappheitssituationen: [http://www.dreiskämper.de/tl\\_files/dreiskaemper/pdf/Wissenschaft/%28E3%29%20Der%20Homo%20Oeconomicus.pdf](http://www.dreiskämper.de/tl_files/dreiskaemper/pdf/Wissenschaft/%28E3%29%20Der%20Homo%20Oeconomicus.pdf) (26.07.2015).

Dressel, Kathrin/Plicht, Hannelore (2006): Das neue Fachkonzept der Berufsvorbereitung und sein Einfluss auf die Übergangswege jugendlicher Ausbildungssuchender. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogenen Hilfesysteme in Deutschland, Bonn; S. 48-58.

Duden (2016a): zickig: <http://www.duden.de/rechtschreibung/zickig> (13.06.2016).

Duden (2016b): Macho: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Macho> (13.06.2016).

Duden (2015a): Inklusion: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> (12.08.2015).

Duden (2015b): Herkunft: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Herkunft> (21.09.2015).

Duden (2015c): Integration: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> (22.09.2015).

Duden (2013): Schuster, bleib bei Deinem Leisten: <http://www.duden.de/suchen/sprachwissen/%22Schuster%2520bleib%2520bei%2520deinen%2520Leisten%22> (28.07.2015).

Durkheim, Emile (1999): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main; 3. Auflage.

Ecarius, Jutta/Wahl, Kathrin (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, VS: Wiesbaden; S. 13-33.

Eckert, Manfred (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: bwp@ Nr. 6: [http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert_bwpat6.pdf) (23.03.2017).

Edelstein, Benjamin (2013): Das Bildungssystem in Deutschland. Bildungseinrichtungen, Übergänge und Abschlüsse. In: Bundeszentrale für politische Bildung Bob: Dossier Zukunft Bildung: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland> (24.07.2015).

Ehrental, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Gerd (2005): Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen - Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors - [https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse\\_20051027.pdf](https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20051027.pdf) (21.12.2010).

Engelfried, Constance (2010): Making masculinities: Männlichkeiten im Fokus der Gender studies. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. VS: Wiesbaden; S. 141-171.

Enggruber, Ruth/Ulrich, Joachim Gerd (2014): Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in die Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. BIBB: Bonn.

Enggruber, Ruth (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: BWP@Spezial 5: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/enggruber/index.html> (26.06.2016).

Enggruber, Ruth (2005): Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen – ein Systematisierungsversuch. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 93 (2005), S. 35-37.

Enggruber, Ruth (2003): Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund sfs (Hrsg.): Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation, Beiträge aus der Forschung, Band 139, Dortmund, S. 9 – 27.

Enggruber, Ruth/Euler, Dieter/Gidion, Gerd (2003): Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten erstellt für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg: [http://web.archive.org/web/20060108004952/www.wm.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1106/Jugendliche\\_Ausbildung.pdf](http://web.archive.org/web/20060108004952/www.wm.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1106/Jugendliche_Ausbildung.pdf) (05.05.2015).

Erbau, Tanja/Schelten, Andreas (2008): Was kommt danach? Eine Untersuchung des Verbleibs von benachteiligten Jugendlichen nach dem Berufsvorbereitungsjahr. In: Dieter Münk, Josef Rützel, Christian Schmidt (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein 2008, S. 156 – 173.

Esping-Andersen, Gøsta (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Politiy Press: Cambridge.

Esping-Andersen, Gøsta (2002): Towards the good society, once again?. In: Esping-Andersen, Gøsta /Gallie, Duncan/Hemerijck, Anton/Myles, John: Why we need a New Welfare State. Oxford University Press: Oxford, New York; S. 1-25.

Esping-Andersen, Gøsta (2004): Untying the Gordian knot of social inheritance. In: Research in Social Stratification and Mobility 01/2004; 21; S. 115-138.

Esping-Andersen, Gøsta/Wagner, Sander (2012): Asymmetries in the opportunity structure. Intergenerational mobility trends in Europe. In: Research in Social Stratification and Mobility 30 (2012); S..473-487.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm) (07.11.2010).

Europäische Union (Hrsg) (2004): Präambel des Vertrags über eine Verfassung für Europa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:310:0003:0010:DE:PDF> (06.01.2011).



Flick, Uwe/Kardorff, Uwe von/Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Uwe von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie: Reinbek.

Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität I. Die Geburt der Biopolitik, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Friese, Marianne (2015a): Heterogenität und Inklusion – Herausforderungen für Professionalisierung und Didaktik personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Seifried, Jürgen/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler; S. 149-166.

Friese, Marianne (2015b): Inklusion: Gleichberechtigte Teilhabe und ungleiche Voraussetzungen? In: lernen & lehren; 3/2015; 119; S. 129-132.

Friese, Marianne (2015c): Professionalisierung von Care Work. Innovationen zur personenbezogenen Berufsbildung und Lehramtsausbildung. In: Meier-Gräwe, Uta (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags. VS: Wiesbaden; S. 57-86.

Friese, Marianne (2012a): Berufsbildung und Lehramtsausbildung für Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe in Deutschland. Bedarfe an Kompetenzentwicklung und Professionalisierung. In: Forschungsgruppe berufliche Bildung und Lehramtsausbildung im deutsch-chinesischen Vergleich, Shanghai: Tongji University Press, S.29-50.

Friese, Marianne (2012b): Wandel der berufspädagogischen Integrationsförderung: Strukturelle Problemlagen, Förderansätze und Professionalisierung des pädagogischen Personals. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Trauner Verlag: Linz; S. 475-491.

Friese, Marianne (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung, wbv: Bielefeld.

Friese, Marianne (1991): Frauenarbeit und soziale Reproduktion. Eine Strukturuntersuchung zur Herausbildung des weiblichen Proletariats im Übergangsprozeß zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft – dargestellt an der Region Bremen. Universität Bremen: Bremen.

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu, UVK: Konstanz.

Garfinkel, Harold/Libermann, Kenneth (2007): Introduction: The Lebenswelt origin of the sciences: <http://www.scientiaestudia.org.br/arquivo/The%20lebenswelt%20origins%20of%20science.pdf> (26.06.2016).

Garin, Eugenio (1964): Die Kultur der Renaissance. In: Mann, Golo/Heuß, Alfred/Nitschke, August (Hrsg.): Propyläen Weltgeschichte. Propyläen Verlag: Berlin Frankfurt am Main.

Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und Förderung. In: DJI (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement 2. München.

Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit/Braun, Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. BMBF: Berlin.

Geiser, Wolfgang/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 39-46.

Generalversammlung der Vereinten Nationen (2011): Umsetzung der Resolution 60/251 vom 15. März 2006 mit dem Titel „Menschenrechtsrat“. Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung Bericht des Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz\*: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-hrc-4-29.pdf> (12.08.2015).

Gentner, Cortina/Meier, Jörg (2012): Der Hauptschulabschluss als bildungspolitisches Postulat und die Wirklichkeit der Ausbildungsreife. In: Ratschinski, Günther/Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. VS: Wiesbaden; S. 53-85.

Gericke, Erika E. (2014): Biografische Berufsorientierung von Kfz-Mechatronikern in Deutschland und England. Eine qualitative Vergleichsstudie. Budrich Uni Press: Opladen, Berlin, Toronto.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford University Press: Stanford, California.

Gildemeister, Regine: Doing Gender (2008): Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. VS: Wiesbaden; 2. Aufl.; S. 137-145.

Glaser, Edith (1996): Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektiven?. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung Bd.2. Campus Verlag: Frankfurt/New York; S. 310-324.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS: Wiesbaden; 4. Auflage.

Goffman, Erving (2008): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Suhrkamp: Frankfurt am Main; 19. Aufl.

Goffman, Erving (2001): Interaktion und Geschlecht. Campus Verlag: Frankfurt am Main; 2. Auflage.

Gramsci, Antonio (1971): Selection from the Prison Notebooks. ElecBook. Transcribed from the edition published by Lawrence & Wishart: [http://courses.justice.eku.edu/pls330\\_louis/docs/gramsci-prison-notebooks-vol1.pdf](http://courses.justice.eku.edu/pls330_louis/docs/gramsci-prison-notebooks-vol1.pdf) (26.06.2016).

Gregorius, Michael (1999): Zusammenfassung Attributionstheorie, Kognitive Dissonanz, Sozialkognitive Lerntheorie: <http://home.arcor.de/michael.gregorius/zusammenfassungen/zusammenfassung-psychologie-grund.pdf><http://home.arcor.de/michael.gregorius/zusammenfassungen/zusammenfassung-psychologie-grund.pdf> (02.03.2012).

Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2010): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. BMBF: Bonn Berlin; S. 201-228.

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt UTB: Bad Heilbrunn; 11. Auflage.

Guggenbühl, Allan (2012): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 150-169.

Gurland, A.R.L. (1960): Wirtschaft und Gesellschaft im Übergang zum Zeitalter der Industrie. In: Mann, Golo/Heuß, Alfred/Nitschke, August (Hrsg.): Propyläen Weltgeschichte. Propyläen Verlag: Berlin Frankfurt am Main.

Gurriá, Angel (2010): Presentation of PISA in the US: [http://www.theinnovationeconomy.org/\\_layouts/IEC/Multimedia/EducationForInnovationDigitalTH.aspx?LinkId=1](http://www.theinnovationeconomy.org/_layouts/IEC/Multimedia/EducationForInnovationDigitalTH.aspx?LinkId=1) oder: [http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html) (28.12.2010).

Hackert, Petra (2014): Weg von der Mittelstufenschule. In: Nassauische Neue Presse: [http://www.nnp.de/lokales/limburg\\_und\\_umgebung/Weg-von-der-Mittelstufenschule;art680,1125872](http://www.nnp.de/lokales/limburg_und_umgebung/Weg-von-der-Mittelstufenschule;art680,1125872) (23.04.2016).

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. VS: Wiesbaden; S. 203-222.

Hagemann-White, Carol (1994): Sozialisation: Weiblich – männlich? Leske + Budrich: Opladen.

Hammerstein, Notker (1996): Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionellen Zeitalters. In: Hammerstein, Notker (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte, Verlag C.H. Beck: München; S. 57-84.

Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen. Heteronormativität und Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49-50/2012, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 34-41.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Hayek, Friedrich August von (2005): Die Verfassung der Freiheit. Mohr Siebeck: Tübingen; 4. Auflage.

Heid, Helmut (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antornius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden; S. 33-43.

Heidenreich, Martin/Zirra, Sascha (2012): Die Herausbildung der Arbeitsgesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138700/die-herausbildung-der-arbeitsgesellschaft> (08.09.2013).

Heimbach-Steins, Marianne (2009): Einführung: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven, wbv: Bielefeld; S. 13-28.

Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden; S. 126-152.

Hentig, Hartmut von (2008): Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei

(Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Handeln. Friedrich Ebert Stiftung: Berlin; S. 13-17.

Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Juventa Verlag: Weinheim.

Hessen (2007): Hessischer Pakt für Ausbildung für die Jahre 2007 bis 2009 zwischen Wirtschaft, Kommunalen Spitzenverbänden, Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit und Hessischer Landesregierung: [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prt-root/slimp.CMReader/zentral\\_15/zentral\\_Internet/med/024/02410e64-b12f-d011-d5ce-7b44e9169fcc,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prt-root/slimp.CMReader/zentral_15/zentral_Internet/med/024/02410e64-b12f-d011-d5ce-7b44e9169fcc,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf) (29.05.2011).

Hessische Weiterbildungsdatenbank Qualität und Transparenz 2016; <http://www.hessen-weiterbildung.de/k1513151>. Hessische Lehrkräfteakademie 2016) [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=8abd390aa75d9408e2694a60b4e8dd2c](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=8abd390aa75d9408e2694a60b4e8dd2c) (08.05.2016).

Hessische Lehrkräfteakademie (2016): Lehramtsstudium allgemein: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?uid=548407b1-d107-ef31-79cd-aa2b417c0cf4](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=548407b1-d107-ef31-79cd-aa2b417c0cf4) (26.04.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2016a): Berufsfachschulen <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/berufliche-schulen/berufsfachschulen> (26.06.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2016b): 120 neue „Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“-Lehrkräfte: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/120-neue-deutsch-als-fremd-oder-zweitsprache-lehrkraefte> (08.05.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2016c): Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Sprachförderung: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/sprachfoerderung> (08.05.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2016d): Sprachförderung an beruflichen Schulen. Intensivklassen an beruflichen Schulen : InteA – Integration und Abschluss: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/sprachfoerderung/intensivklassen-beruflichen-schulen-intea> (08.05.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2016e): Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule: <https://kultusministerium.hessen.de/eltern/liebe-eltern> (12.05.2016).

Hessisches Kultusministerium HKM (2011a): Berufsgrundbildungsjahr in neuer kooperativer Form: [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?rid=HKM\\_15/HKM\\_Internet/nav/8e0/8e0703e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f,c6870217-6263-0d21-f012-](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/8e0/8e0703e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f,c6870217-6263-0d21-f012-)

f31e2389e481,,,11111111-2222-3333-4444-100000005004%26\_ic\_uCon\_zent-  
ral=c6870217-6263-0d21-f012-f31e2389e481%26overview=true.htm&uid=8e0703e0-cf26-  
2901-be59-2697ccf4e69f (09.06.2011).

Hessisches Kultusministerium HKM (2011b): SchuB-Klassen in Hessen. SchuB-Klassen und  
Praxisklassen: <http://schub.bildung.hessen.de/> (01.05.2011).

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung HMWVL (2010): Qua-  
litätsstandards. Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung  
von Ausbildungsplätzen in Hessen, Wiesbaden.

Heydorn, Heinz J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheo-  
retische Schriften. Band 2. Syndikat Verlag: Frankfurt am Main.

Hitzler, Ronald/Eberle, Thomas S. (2012): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick,  
Uwe/Kardorff, Uwe von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's  
Enzyklopädie: Reinbek; S. 109-117.

Hörner, Wolfgang (2004): Frankreich. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp,  
Botho/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas, Schneider Verlag Hohengehren:  
Baltmannsweiler; S. 155-175.

Hörner, Wolfgang (2008): Bildung. Begriffliche und historische Grundlagen. In: Hörner, Wolf-  
gang/Drinck, Barbara/Jobst, Solvejg: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Er-  
ziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills; S. 11-74.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Frag-  
mente. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.

Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Leske +  
Budrich: Opladen.

Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. In: Aus  
Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 3-10.

Hradil, Stefan (2010): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, Herr-  
mann/Schäfers, Bernhard (Hrsg) unter Mitarbeit von Bianca Lehmann: Einführung in Haupt-  
begriffe der Soziologie. VS: Wiesbaden; S. 145-164.

Hradil, Stefan (2012a): Grundbegriffe. In: Bundeszentrale für politische Bildung Bob: Dossier.  
Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: [http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-  
verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138437/grundbegriffe](http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138437/grundbegriffe) (16.06.2015).

Hradil, Stefan (2012b): Soziale Schichtung. In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138439/soziale-schichtung?p=all> (17.09.2013).

Huisinga, Richard (2011): Berufliche Übergangsforschung und Inklusionspolitik: Anmerkungen zu einem prekären Verhältnis. In: Siecke, Bettina/Heisler, Dietmar (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Eusl-Verlag: Paderborn; S. 150-168.

Humboldt Wilhelm von (1792): Über öffentliche Staatserziehung. In: Berlinische Monatsschrift 1792. 2.: [http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische\\_Monatsschrift/](http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische_Monatsschrift/) (25.08.2013).

Humboldt, Wilhelm von (2010): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Reclam: Stuttgart.

Humboldt, Wilhelm von (1997a): Die Bildung des Menschen. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb; S. 94-96.

Humboldt, Wilhelm von (1997b): Vorschläge für die Organisation des preußischen Bildungssystems. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb; 111-118.

Humboldt-Universität zu Berlin (2010): [http://www.hu-berlin.de/ueberblick/geschichte/wilh\\_html](http://www.hu-berlin.de/ueberblick/geschichte/wilh_html) (06.09.2010).

Husserl, Edmund (1929): Die konstitutiven Probleme der eidetischen Phänomenologie und die Idee einer Theorie der Erkenntnis. Die Zurückweisung des transzendentalen Solipsismus. Die Lösung des Cartesischen Problems einer absoluten Philosophie. Die Pariser Vorträge. Zweite Doppelvorlesung am 25. Februar 1929: [http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/20Jh/Husserl/hus\\_par2.html](http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/20Jh/Husserl/hus_par2.html) (31.01.2014).

Kallwitz, Sabine: Bildung und soziale Ungleichheit. Erkenntnisse auf Basis der Daten des Sozio-ökonomischen Panels. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hrsg.): Zwischenruf. Bildung fördern. Teilhabe ermöglichen. Beiträge aus der Bildungs-, Sozial- und Raumforschung, Heft 1/2008: Bonn; S. 4-7.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift 1784, 2. Heft, S. 481-494.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Friedrich Theodor Rink. Königsberg.

Katz, Alfred (2010): Staatsrecht. Grundkurs im öffentlichen Recht. C.F. Müller: Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg; 18. Aufl.

Kerschensteiner, Georg (1966): Berufsbildung und Berufsschule, Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn.

Kerschensteiner, Georg (1997): Das Programm der Arbeitsschule. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB.

Kerschensteiner, Georg (2010): Theorie der Bildung, Severus Verlag: Hamburg.

Kerschensteiner, Georg/Spranger, Eduard (1966): Briefwechsel 1912 – 1931. Herausgegeben und eingeleitet von Ludwig Englert. R. Oldenbourg Verlag: München-Wien. BG Teubner Verlagsgesellschaft: Stuttgart.

Kerstan, Thomas (2011): PISA-Studie. Der heilsame Schock. Zehn Jahre nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie. Was bleibt? In: ZeitOnline Schule: <http://www.zeit.de/2011/49/C-Pisa-Rueckblick> (28.06.2014).

Key, Ellen (1997): Die Seelenmorde in den Schulen In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb; S. 138-140.

Klaus, Sebastian (2014): Das Scheitern des beruflichen Bildungsprozesses aus der Perspektive der Betroffenen. Ergebnisse einer biographieanalytischen Studie über die vorzeitige Vertragslösung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 26, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/klaus\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/klaus_bwpat26.pdf) (20.06.2014).

Klein, Markus/Schindler, Steffen/Pollak, Reinhard/Müller, Walter (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden; S. 47-73.

Kleine, Lydia/Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden; S. 103-125.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Elmar/Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, BMBF: Bonn, Berlin



Knoblauch, Hubert A. (2001): Erving Goffmans Reich der Interaktion – Einführung von Hubert A. Knoblauch. In: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Campus Verlag: Frankfurt am Main/New York; S. 7-49.

Kocyba, Hermann (2008): Was leistet das Leistungsprinzip? In: Zwengel, Ralf (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven Arbeit und Gerechtigkeit. Jahrbuch der Heinrich-Böll-Stiftung Hessen, 2007. Klartext Verlag: Essen.

Kohlrausch, Bettina/Solga, Heike (2012): Übergänge in Ausbildung - Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife?". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, H. 4, S. 753-773.

Königseder, Angelika/Schulze, Birgit (2005): Türkische Minderheit in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Vorurteile: Bonn: [http://www.bpb.de/themen/373SRR,3,0,T%FCrkische\\_Minderheit\\_in\\_Deutschland.html](http://www.bpb.de/themen/373SRR,3,0,T%FCrkische_Minderheit_in_Deutschland.html) (05.12.2010).

Kramer, Rolf-Torsten (2011a): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. VS: Wiesbaden.

Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden; S. 205-229.

Kronig, Winfried: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, heft 1/2003, S.126-141.

Krüger, Heinz-Hermann/Reißig, Birgit (2011): Von schnellen und langsamen Wegen in den Beruf. In: Deutsches Jugendinstitut DJI (Hrsg.): DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 1/2011.

Krüger, Helga (2001): Gesellschaftsanalyse: der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Westfälisches Dampfboot: Münster; S. 63-90.

Kruse, Wolfgang (2012): Industrialisierung und moderne Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Das Deutsche Kaiserreich. Dossier: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/139649/industrialisierung-und-moderne-gesellschaft> (22.09.2015).

Kuckero, Hajo (2007): Warum Grundschulen Männer brauchen – und warum sie trotzdem fehlen. In: Pädagogik. 59. Jahrgang Heft 2/2007; S. 60.

Kultusministerkonferenz KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf) (17.01.2015).

Kultusministerkonferenz KMK (2009): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf) (28.12.2010).

Kunze, Axel Bernd (2003): Auf der Suche nach dem eigenen Lebensgeheimnis: Bildung zwischen Identität, Fremdheit und Differenzierung – Kommentar zum Beitrag von Regina Ammicht Quinn. In: Heimbach-Steins, Marianne/Gruip, Gerhard (Hrsg.): Bildung und Bildungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. wbv: Bielefeld.

Labasque, Nicolas/Labasque-Özdemir, Nil (2010): Kolay gelsin! Türkisch für Anfänger. Klett Verlag: Stuttgart.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim.

Landtag Nordrhein-Westfalen NRW (Hrsg.) (2008): Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Bericht der Enquetekommission 2008, Düsseldorf.

Lange, Helene (1964): Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau. In: Dauzenroth, Erich (Hrsg.): Frauenbewegung und Frauenbildung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB.

Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antornius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden; 413-420.

Lenhardt, Gero (2008): Vergleichende Bildungsforschung – Bildung, Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeannette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS: Wiesbaden; S. 1009-1028.

Lenzen, Dieter (2009): Eine neue Chance für die Bildung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2009, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Leschinsky, Achim (2005): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, rororo: Reinbek; S. 377-406.

Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S. (2005): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, rororo: Reinbek; S. 21-52.

Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): Familie, Schule, Freizeit, Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main; S. 53-128.

Lohmann, Henning/Groh-Samberg, Olaf (2010): Akzeptanz von Grundschulempfehlungen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 39, Heft 6, Dezember 2010; S. 470-492.

Lonnemann, Benjamin (2006): Männermangel in der Grundschule? Zur Rolle des Mannes in einem feminisierten Beruf. Examensarbeit. GRIN Verlag: Norderstedt.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2012): Arbeitslosigkeit (Erwerbslosigkeit). In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138683/arbeitslosigkeit-erwerbslosigkeit> (08.09.2013).

Luther, Martin (2012a): An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung: [http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/Personal/Fenger/Geschichte\\_und\\_Theologie\\_der\\_Reformation/An\\_den\\_christlichen\\_Adel\\_deutscher\\_Nation\\_von\\_des\\_christlichen\\_Standes\\_Besserung.pdf](http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/Personal/Fenger/Geschichte_und_Theologie_der_Reformation/An_den_christlichen_Adel_deutscher_Nation_von_des_christlichen_Standes_Besserung.pdf) (10.09.2012).

Luther, Martin (2012b): Vom unfreien Willen: [http://www.glaubensstimme.de/doku.php?id=autoren:l:luther:v:vom\\_unfreien\\_willen](http://www.glaubensstimme.de/doku.php?id=autoren:l:luther:v:vom_unfreien_willen) (01.10.2012).

Lutz, Heinrich (1964): Der politische und religiöse Aufbruch Europas im 16. Jahrhundert. In: Mann, Golo/Nitschke, August (Hrsg.): Propyläen Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte. Siebenter Band. Propyläen Verlag: Berlin Frankfurt am Main.

Maaz, Kai/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele/Jonkmann, Kathrin/Baumert, Jürgen (2010): Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. BMBF: Bonn Berlin; S. 65-86.

Maaz, Kai/Nagy, Gabriel (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden S. 153-182.

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich: Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. VS: Wiesbaden; S. 11-46.

Maaz, Kai/Baeriswyl, Franz/Trautwein, Ulrich (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf.

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. VS: Wiesbaden; S. 69-102.

Maccoby, Eleanor E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart.

Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS: Wiesbaden; S. 59-70.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.

Maslow, Abraham (1943): A Theory of Human Motivation. In: Psychological Review 50; American Psychological Association: Washington; S. 370-396: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (09.09.2011).

Marx, Karl (1972): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke. Dietz Verlag: Berlin; Band 23.

Matzner, Michael (2012): Jungen brauchen Väter. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 316-330.

Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (2012): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 381-409.

Meier-Gräwe, Uta (2015): Die Arbeit des Alltags – Warum wir sie gesellschaftlich neu organisieren und geschlechtergerecht verteilen müssen. In: Meier-Gräwe, Uta (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags. VS: Wiesbaden; S. 1-36.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB (Hrsg.): Sonderdruck aus: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg./1974: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (19.07.2015).

Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine (2003): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schelhowe, Heidi/Wiesner, Heike/Kamphans, Marion/Tigges, Anja/Drag, Anna/Kedenburg, Claudia: Dokumentation zum Abschlussbericht des Begleitprojektes „Gender Mainstreaming (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Dortmund, Bremen.

Michalek, Ruth/Fuhr, Thomas/Schönknecht, Gudrun (2014): Der Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin & Toronto; S. 139-170.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen MAIS NRW (2013): Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote: [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Gesamtkonzept\\_und\\_Zusammenstellung\\_der\\_Instrumente\\_und\\_Angebote\\_im\\_NS\\_112012.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/Gesamtkonzept_und_Zusammenstellung_der_Instrumente_und_Angebote_im_NS_112012.pdf) (05.08.2014).

Möllers, Christoph (2014): Warum Demokratie sich ändern muss. Im Gespräch mit Christoph Möllers. In: Springer Verlag im Gespräch mit Paul Nolte, Helen Darbshire, Christoph Möllers (Hrsg.): Weil Demokratie sich ändern muss. VS: Wiesbaden; S. 83-118.

Montessori, Maria (1966): Von der Kindheit zur Jugend. Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien.

Moschner, Barbara (2010): Pädagogische Psychologie. Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: Steins, Gisela (Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. VS: Wiesbaden; S. 175-188.

Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main

Müller, Hans-Peter (2012): Werte. Milieus und Lebensstile. Begriffsdefinitionen. In: In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138453/begriffsdefinitionen> (10.09.2013).

Münk, Dieter (2008a): Vorwort. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/ Schmidt, Christian: Labyrinth Übergangssystem, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 7-14.

Münk, Dieter (2008b): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen und Übergängen, die keine sind. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/ Schmidt, Christian: Labyrinth Übergangssystem, Pahl-Rugenstein: Bonn; S. 31-52.

Münk, Dieter/Schmidt, Christian (2011): Editorial zu Workshop 15: Zielgruppen – Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/editorial\\_ws15-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/editorial_ws15-ht2011.pdf) (05.02.2014).

Nave-Herz, Rosemarie (1993): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Neckel, Sighard (2013): „Refeudalisierung“ – Systematik und Aktualität eines Begriffs der Habermas'schen Gesellschaftsanalyse, in: Leviathan, 41. Jg. (2013), Nr.1, S. 39-56.

Netzwerk Migration in Europa (2011): Migration und Bevölkerung. Newsletter, Ausgabe 1 Januar 2011: <http://www.bpb.de/files/NNT48M.pdf> (13.05.2011).

Noack, Juliane (2010): Erik H. Erikson. Identität und Lebenszyklus. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. VS: Wiesbaden; S. 37-53.

Nohl, Hermann (1997): Die Autonomie der Pädagogik und der Bildungsbegriff. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb; S. 166-172.

Pahl, Jörg-Peter (2009): Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten, wbv: Bielefeld.

Oakley, Ann (2005): The Ann Oakley Reader. Gender, women and social science; The Policy Press: Bristol.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (1996): (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main; S. 70-182.

Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen OloV (2011a): OloV. Die hessenweite Strategie: <http://www.olv-hessen.de/index.html> (29.05.2011).

Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen in Hessen OloV (2011b): Qualitätsstandards: <http://www.olv-hessen.de/qualitaetsstandards/index.html> (29.05.2011).

Organization of Economic Cooperation and Development OECD (2016): Low performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed. Country note Germany: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-low-performers-Germany-ENG.pdf> (11.03.2016).

Organization of Economic Cooperation and Development OECD (2016b): PISA. Low performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed. OECD Publishing: Paris.

Organization of Economic Cooperation and Development OECD (2014): OECD Better Life Index. Bildung: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/topics/education-de/> (03.02.2014).

Organization of Economic Cooperation and Development OECD (2011): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren; wbv: Bielefeld.

Organization of Economic Cooperation and Development OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> Zugriff 27.12.2010 (21.07.2014).

Oschmiansky, Frank/Kühl, Jürgen (2010): Wohlfahrtsstaatliche Grundmodelle. In: Dossier Arbeitsmarktpolitik. Bundeszentrale für politische Bildung BpB: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55072/wohlfahrtsstaatliche-grundmodelle?p=all> (18.08.2015).

Ott, Bernd (2007): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen.

Özcan, Veysel (2007): Focus Migration. Länderprofil Deutschland: [http://www.focus-migration.de/uploads/tx\\_wilpubdb/LP01\\_Deutschland\\_v2.pdf](http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/LP01_Deutschland_v2.pdf) (05.12.2010).

Parsons, Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben von Stefan Jensen. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Pilz, Frank (2009): Der Sozialstaat. Ausbau – Kontroversen – Umbau. BpB: Bonn.

Petzold, Hans-Joachim (2003): Der sozialpädagogisch orientierte Ansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin: E&C

Symposium Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien: Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Dokumentation der Veranstaltung vom 4. bis 5. Dezember 2003 in Nürnberg: Berlin; S. 8-12.

Pollak, Reinhard (2016): Schicht, soziale. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anna (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. VS: Wiesbaden; 11. Aufl.; S. 294-296.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2012) (Hrsg.): Ratgeber Mehr Chancen durch Bildung. Guter Rat in Alltagsfragen. Berlin.

Rath, Matthias (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Friedrich Jahresheft: Übergänge, Friedrich Verlag: Seelze, S. 10-13.

Rathenau, Walter (1918): Von kommenden Dingen. In: Ders.: Gesammelte Schriften in fünf Bänden. Band 3. S. Fischer Verlag: Berlin: [http://www.archive.org/stream/gesammelte-schrif03rathuoft/gesammelteschrif03rathuoft\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/gesammelte-schrif03rathuoft/gesammelteschrif03rathuoft_djvu.txt) (27.03.2013).

Rathmann, Katharina (2014): Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat und gesundheitliche Ungleichheit. Ein internationaler Vergleich für das Jugendalter. VS: Wiesbaden.

Reißlandt, Carolin (2005): Von der „Gastarbeiter“-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik: [http://www.bpb.de/themen/6XDUPY,5,0,Von\\_der\\_GastarbeiterAnwerbung\\_zum\\_Zuwanderungsgesetz.html#top](http://www.bpb.de/themen/6XDUPY,5,0,Von_der_GastarbeiterAnwerbung_zum_Zuwanderungsgesetz.html#top) (05.12.2010).

Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. VS: Wiesbaden; S. 15-40.

Riegraf, Birgit (2010a): Umriss eines Forschungsprogramms. In: Aulenbacher, Birgit/Meuser, Michael/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. VS: Wiesbaden

Rösner, Ernst (2011): Spiegel der Wirklichkeit: Der Schulkompromiss. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderausgabe zum Schulkonsens und zur Sekundarschule. Düsseldorf.

Roth, Uwe (2012): Gemeinschaftsschulen sind nun bald Realität im Land. In: Baden-Württemberg: Sonderbeilage des Staatsanzeiger, Ausgabe 23/2012; S. 23.



Rothe, Georg (2004): Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit systematischer Berufsausbildung dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen, Universitätsverlag Karlsruhe: Karlsruhe.

Rousseau, Jean-Jacques (1991): Emil oder Über die Erziehung, Ferdinand Schöningh Verlag: Paderborn München Wien Zürich.

Rousseau, Jean-Jacques (2008): Der Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts, marixverlag: Wiesbaden; 10. Aufl.

Sandkühler, Hans Jörg (2005): Vorbemerkung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Handbuch Deutscher Idealismus, J.B. Metzler: Stuttgart/Weimar; S. IX.

Sarasin, Philipp (2005): Michel Foucault zur Einführung. Junius: Hamburg.

Sauer, Bernhard (2012): Abituraufsätze im „Dritten Reich“. Aus Politik und Zeitgeschichte 32-34/2012, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 33-38.

Schimank, Uwe (2012): Die Unaufhörlichkeit sozialen Wandels in der Moderne. In: Bundeszentrale für politische Bildung BpB: Dossier. Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137992/die-unaufhoerlichkeit-sozialen-wandels-in-der-moderne> (05.09.2013).

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Texte zu Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Schmidt, Manfred G. (2000): Demokratietheorien, Leske + Budrich: Opladen.

Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 17. Shell-Jugendstudie. Jugend 2015. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main; S. 153-200.

Schneider, Manfred (2003): Von der alternierenden Ausbildung zur Benachteiligtenförderung. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin: E&C Symposium Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien: Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Dokumentation der Veranstaltung vom 4. bis 5. Dezember 2003 in Nürnberg: Berlin; S. 13-17.

Schneider-Taylor, Barbara (2009): Bildungssystem, Bildungstheorie, Bildungsreform. Anmerkungen zu einem un(auf)lösbaren Zusammenhang. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, VS: Wiesbaden; S. 29-42.

Schönmann, Jochen (2008): Böse Buben: „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik geht Jungs gewaltig auf die Nerven“. In: Spiegel Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/boese-buben-wohlfuehl-kuschel-paedagogik-geht-jungs-gewaltig-auf-die-nerven-a-545037.html> (30.09.2013).

Schröder, Christoph/Küppers, Almut (2016): Türkischunterricht im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Semerici, Pinar Uyan (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. VS: Wiesbaden; S. 191-212.

Schütz, Alfred (1977): Parsons' Theorie sozialen Handelns. In: Schütz, Alfred/Parsons, Talcott: Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Schulz, Joachim (2004): SchuB-Klassen in Hessen: <http://schub.bildung.hessen.de/> (01.05.2011).

Schulz, Wolfgang (1997): Die lehrtheoretische Didaktik Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig Verlag: Hamburg; S. 35-56.

Schulze, Gerhard (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Campus Verlag: Frankfurt/New York; 5. Aufl.

Schumann, Brigitte (2015): Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. VS: Wiesbaden; S. 120-125.

Schwietring, Thomas (2011): Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe. Bpb: Bonn.

Schwingel, Markus (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius: Hamburg.

Seiffge-Krenke, Inge (2012): Mehr Liebe und weniger Gewalt? Veränderung von Vaterschaft und ihre Konsequenzen für die Kindesentwicklung und die therapeutische Arbeit. In: Psychotherapeut. 57; S. 148-160.

Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Severing, Eckart (2010): Berufsausbildung in Deutschland – Zuwenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Bosch, Gerhard/Krone, Siri-kit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsausbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte; S. 91-99.

Seydel, Otto (2011): Vom Weggehen und Ankommen. Wieso ein Übergang keine Rennstrecke ist. In: Friedrich Jahresheft: Übergänge, Friedrich Verlag: Seelze, S. 7-9.

Sicking, Peter (2012): Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demografischen Wandels. Bedeutung und Potenzial Inklusiver Bildung für die berufliche Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 137 (2012); S. 4-6.

Sinus-Institut (2015): Sinus-Milieus®: <http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/> (24.06.2016).

Sinus-Institut (2014): Sinus. Verstehen, was Menschen bewegt: mit ethnologischer Neugier, Empathie, Respekt, wissenschaftlicher Verlässlichkeit – und nicht zuletzt über 30 Jahren Erfahrung und Tradition: <http://www.sinus-institut.de/unternehmen/sinus-sociovision.html> (04.08.2014).

Sinus-Institut (2013): Sinus-Milieus®: <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html> (04.08.2014).

Sinus-Institut (2011): Informationen zu den Sinus-Milieus. Stand 04/11: [http://www.sinus-institut.de/uploads/tx\\_mpdownloadcenter/Informationen\\_Sinus-Milieus\\_042011.pdf](http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/Informationen_Sinus-Milieus_042011.pdf) (04.08.2014).

Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg (2015a): 2015/16: <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/> (12.05.2016).

Sinus Markt und Sozialforschung GmbH (2015b): Die Sinus-Milieus: [http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-institut/Bilder/sinus-mileus-2015/2015-09-23\\_Sinus-Beitrag\\_b4p2015\\_slide.pdf](http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Bilder/sinus-mileus-2015/2015-09-23_Sinus-Beitrag_b4p2015_slide.pdf) (12.05.2016).

Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: Organization for Economic Cooperation and Development OECD (Hrsg.): Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge. Paris; S. 205-218.

Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Hans Böckler Stiftung: Düsseldorf.

Solga, Heike (2008): Nicht unbedingt Kompetenzdefizite! Warum führt Bildungsarmut zum Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hrsg.): Zwischenruf. Bildung fördern. Teilhabe ermöglichen. Beiträge aus der Bildungs-, Sozial- und Raumforschung, Heft 1/2008: Bonn; S. 8-11.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163): [http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb\\_8/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf) (28.10.2011).

Spohn, Margret (2002): Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte, transcript Verlag: Bielefeld.

Stanat/Artelt/Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Schümer/Tillmann/Weiß (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, Max-Planck-Institut: Berlin

Statistisches Bundesamt (2015a): Migrationshintergrund: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.html> (01.09.2015).

Statistisches Bundesamt (2015b): Bevölkerung nach Migrationshintergrund: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundStaatsangehoerigkeit.html> (01.09.2015).

Statistisches Bundesamt (2015c): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Schuljahr 2014/15. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2010a): Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.psmi> (08.11.2010).

Statistisches Bundesamt (2010b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2009, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steinrücke, Margareta (2005): Was ist weiblich, was ist männlich? In jeder Klasse etwas anderes!. In: Vogel, Ulrike (Hrsg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Kleine Verlag: Bielefeld; S. 152-173.

Stollberg-Rillinger, Barbara (2003): Die reformatorische Lehre: Sola Fide, Sola Gratia, Sola Scriptura. In: Dies.: Einführung in die Frühe Neuzeit: <https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/politstrukturen/reformation/unterpunkte/reform.htm> (17.07.2015).

Stöppler, Reinhilde (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung; Reinhardt UTB: Stuttgart.

Stöppler, Reinhilde (2010): Vielfalt als Ressource. In: Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Fink, Matthias C./Gansen, Peter/Priore, Robert (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. VS: Wiesbaden; S. 99-101.

Stöppler, Reinhilde/Schuck, Heiko (2011): Berufliche Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Auf dem Weg zur beruflichen Integration/Inklusion!? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, hrsg. v. FRIESE, M./ BENNER, I., 1-27. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/stoeppler\\_schuck\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/stoeppler_schuck_ft02-ht2011.pdf) (26-09-2014).

Strüber, Daniel (2012): Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbioologischen Grundlagen. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 34-48.

Taine, Hippolyte (1936): Die Entstehung des modernen Frankreich. Autorisierte deutsche Bearbeitung von L. Katscher. F. W. Hendel Verlag: Meersburg am Bodensee.

Teubner, Ulrike (2010): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2008, 3. akt. Aufl.; S. 499-506.

Thieme, Frank (2016): Kaste, Stand, Klasse. In: Korte, Herrmann/Schäfers, Bernhard (Hrsg) unter Mitarbeit von Bianca Lehmann: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. VS: Wiesbaden; S. 221-245.

Titze, Hartmut (2002): Die Evaluierung des Bildungswesens in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrg., Heft 4/2002, S. 552-569.

Topcu, Özlem/Ulrich, Bernd (2012): Macho, weiß, von gestern. In: Die Zeit. Nr. 47. 15.11.2012; S. 3.

Trautner, Hanns Martin (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, Ralf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag: Weinheim Basel Berlin; S. 648-674.

Ueltzhöffer, Jörg (1999): Europa auf dem Weg in die Postmoderne. Transnationale Milieus und gesellschaftliche Spannungslinien in der Europäischen Union. In: Merkel, Wolfgang/Busch, Andreas (Hrsg.): Demokratie in Ost und West. Festschrift für Klaus von Beyme. Verlag: Frankfurt am Main: [http://www.sigma-online.com/de/Articles\\_and\\_Reports/europa.pdf](http://www.sigma-online.com/de/Articles_and_Reports/europa.pdf) (07.09.2013).

Uhly, Alexandra (2008): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen:

[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr\\_dokumentation\\_berufsforschung\\_vortrag\\_uhly\\_11-121108.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_berufsforschung_vortrag_uhly_11-121108.pdf) (05.08.2014).

Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Herrmann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Vester, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn; S. 10-17.

Villa, Paula-Irene (2010): (De-)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption Judith Butlers. In: In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. VS: Wiesbaden, 2. aktualisierte Aufl.; S. 146-15.

Volz, Rainer/Zulehner, Paul M. (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (Hrsg): Forschungsreihe Band 6. Nomos Verlag: Baden-Baden.

Voss, Julia (2008): Zum Hundertsten von Simone de Beauvoir. Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung FAZnet: <http://www.faz.net/artikel/C31315/zum-hundertsten-von-simone-de-beauvoir-man-kommt-nicht-als-frau-zur-welt-man-wird-es-30090921.html> (08.09.2011).

Walgenbach, Katharina (2014) Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich UTB: Opladen & Toronto.

Walther, Franz (2010): Vom Milieu zum Parteienstaat. Lebenswelten, Leitfiguren und Politik im historischen Wandel. VS: Wiesbaden.

Walter, Georg/Sattler, Ulrike (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antornius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden; S. 125-152.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie, Verlag J.C.B. Mohr (Paul Siebeck): Tübingen 1972, fünfte revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann.

Weigel, Tillman (2010): Keiner will mehr Mitte sein. Zwischen Individualisierung und Überforderung: Wie leben die Deutschen, wen wählen sie und wie konsumieren sie? Gesellschaftsforscher haben die Sozialmilieus Deutschlands neu umrissen: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/deutschlands-gesellschaft-keiner-will-mehr-mitte-sein-1.1003475> (04.08.2014).

Weltbank (2001): World Development Report 2012. Gender Equality and Development: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936222006/Complete-Report.pdf> (23.09.2011).

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society. Sage Publications: Thousand Oaks. Vol. 1; Nr. 2; S. 121-151.

Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion: »Gender at Work« in theoretischer und historischer Perspektive. UVK-Verlag: Konstanz.

Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. VS: Wiesbaden, 2. aktualisierte Aufl.; S. 126-136.

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Syndikat Verlag: Frankfurt am Main.

Winkler, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. transcript Verlag: Bielefeld.

Wippermann, Carsten (2014): Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. BMFSFJ: Berlin.

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. Sage Verlag: Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington D. C.

Wolters, Jörg-Michael (2012): Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel; S. 267-273.

Zabeck, Jürgen (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie, Eusl-Verlagsgesellschaft: Paderborn.

Zarbock, Gerhard (2012): Das Konzept Identität in der Verhaltenstherapie – Theorie und Praxis. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Identität; VS: Wiesbaden; S. 223-243.

zeitklicks (2015): Von Klein auf. In: NS-Zeit: <http://www.zeitklicks.de/nationalsozialismus/zeitklicks/zeit/alltag/schule-und-bildung/> (20.07.2015).

Zetkin, Clara (1889): Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. In: Schippel Max (Hrsg.): Berliner Arbeiterbibliothek; Verlag der „Berliner Volks-Tribüne“: Berlin; 3. Heft: <http://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/a78-03622-03.pdf> (24.10.2011).



## **XIV.a Literatur Bundeslandvergleich**

### **Baden-Württemberg**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2012): Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2013/2014. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013a): Abschlüsse an der Gemeinschaftsschule: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366537/index.html?ROOT=1366184> (03.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013b): Warum Gemeinschaftsschule?: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366532/index.html?ROOT=1366184> (03.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013c): Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013d): Pädagogische Leitlinien: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366535/index.html?ROOT=1366184> (05.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013e): Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: <http://www.gemeinschaftsschule-bw.de/,Lde/Startseite> (01.06.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013f): Warum Gemeinschaftsschule?: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366532/index.html?ROOT=1366184> (05.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013g): Werkrealschule und Hauptschule: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Werkrealschule+und+Hauptschule> (11.24.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013h): Gemeinschaftsschule. Pädagogische Leitlinien: <http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Paedagogische+Leitlinien> (24.11.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013i): Differenzierte Elternberatung: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1379378/index.html?ROOT=1146607> (03.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013j): Allgemein bildendes Gymnasium: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Gymnasium> (24.11.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013k): Der Bildungsauftrag des Gymnasiums: [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1209811/BildungsauftragGymn\\_gro%DF.jpg](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1209811/BildungsauftragGymn_gro%DF.jpg) (05.05.2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport MKJS Baden-Württemberg (2013l): Allgemeine Aussagen zur Grundschule (Schulgesetz §5): <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Grundschule> (24.11.2013).

## **Bayern**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus BSUK (2013a): Das bayerische Schulwesen: <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html> (28.12.2010).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus BSUK (2013b): Die Gesamtschule in Bayern: <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/schulen-besonderer-art.html> (05.05.2013).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus BSUK (2013c): Die Mittelschule in Bayern: <http://www.km.bayern.de/lehrer/schulen-und-abschluesse/schularten/mittelschule.html> (03.06.2013).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus BSUK (2013d): Chancengleichheit und Förderung: <http://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/ganztagschule.html> (03.06.2013).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus BSUK (2013e): Übertritt und Schulwechsel in Bayern. So geht die Schulkarriere weiter. <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html> (05.05.2013)

Statistisches Landesamt Bayern (2011): Eckdaten der amtlichen Schulstatistik in Bayern im Herbst 2011 nach kreisfreien Städten und Landkreisen: [https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu\\_eckdaten\\_der\\_amtl.\\_schulstatistik\\_2011.pdf](https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/bildungsoziales/schu_eckdaten_der_amtl._schulstatistik_2011.pdf) (05.05.2013).

## **Berlin**

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung SVBWF Berlin (2013a): Das Berliner Schulsystem: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/aufbau\\_berliner\\_schulsystem.pdf?start&ts=1282821266&file=aufbau\\_berliner\\_schulsystem.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/aufbau_berliner_schulsystem.pdf?start&ts=1282821266&file=aufbau_berliner_schulsystem.pdf) (10.06.2013).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung SVBWF Berlin (2013b): Berliner Schulwegweiser. Wohin nach der Grundschule? Schuljahr 2013/2014: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/schulwegweiser\\_web.pdf?start&ts=1358773199&file=schulwegweiser\\_web.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/schulwegweiser_web.pdf?start&ts=1358773199&file=schulwegweiser_web.pdf) (11.06.2013).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung SVBWF Berlin (2013c): Gemeinschaftsschule: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (10.06.2013)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung SVBWF Berlin (2013d): Gymnasium: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gymnasium/> (16.06.2013).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung SVBWF Berlin (2013e): Auf Kurs zum Abitur. Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gymnasium/wegweiser\\_gymnasiale\\_oberstufe.pdf?start&ts=1359465617&file=wegweiser\\_gymnasiale\\_oberstufe.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gymnasium/wegweiser_gymnasiale_oberstufe.pdf?start&ts=1359465617&file=wegweiser_gymnasiale_oberstufe.pdf) (16.06.2013).

## **Brandenburg**

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013a): Übersicht der Schulstufen, Schularten, Abschlüsse und Bildungsgänge entsprechend Brandenburgischem Schulgesetz §§ 15 – 28: <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.512249.de> (03.06.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013b): Oberschule: <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.192146.de> (23.06.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013c): Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe: <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.47865.de> (24.11.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013d): Gymnasium: <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.48128.de> (23.06.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013e): Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK): <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.378052.de> (03.06.2013).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg MBS (2013f): Wie weiter nach der Grundschule? Wegweiser für Eltern und Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6: [http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Wie\\_weiter\\_nach\\_der\\_Grundschule\\_2014\\_2015.pdf](http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Wie_weiter_nach_der_Grundschule_2014_2015.pdf) (23.06.2014).

Brandenburg (Hrsg.) (2013): Verordnung über die Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe-I-Verordnung Sek-I-V): [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.43464.de#13](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43464.de#13) (23.06.2013).

Brandenburg (Hrsg.) (2014): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz): [http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.47195.de](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de) (03.08.2014).

## **Bremen**

Senatorin für Bildung und Wissenschaft SBW Bremen (2013a): Schule aktuell. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SA5.pdf> (04.06.2013).

Senatorin für Bildung und Wissenschaft SBW Bremen (2013b): Allgemeinbildende öffentliche Schulen: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.3716.de> (23.06.2013).

Senatorin für Bildung und Wissenschaft SBW Bremen (2013c): Die Oberschule Bremen stellt sich vor: [http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere\\_oberschulen.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere_oberschulen.pdf) (24.06.2013).

Senatorin für Bildung und Wissenschaft SBW Bremen (2013d): Das Gymnasium Bremen stellt sich vor: [http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere\\_gymnasien.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere_gymnasien.pdf) (04.06.2013).

Senatorin für Bildung und Wissenschaft SBW Bremen (2013e): Die Grundschule Bremen stellt sich vor: [http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere\\_grundschulen.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere_grundschulen.pdf) (23.06.2013).

Bremen (2014): Bremisches Schulgesetz: <https://bremen.beck.de/default.aspx?vpath=bib-data%2Fges%2FBrSchulG%2Fcont%2FBrSchulG.htm&mode=all> (31.07.2014).

## **Hamburg**

Behörde für Schule und Berufsbildung BSB Hamburg (2013a): Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2013/14: <http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf> (05.06.2013).

Behörde für Schule und Berufsbildung BSB Hamburg (2013b): Zum Schulanfang. Hamburgs Grundschulen im Schuljahr 2013/14: <http://www.hamburg.de/contentblob/64534/data/bbs-br-zum-schulanfang.pdf> (11.07.2014).

Hamburg (Hrsg.) (2014): Hamburgisches Schulgesetz: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (03.08.2014).

Schulleiterkonferenz der Hamburger Gymnasien (2011): Leitbild der Hamburger Gymnasien: <http://www.hamburg.de/contentblob/2923916/data/leitbild.pdf> (24.06.2013).

## **Hessen**

Hessisches Kultusministerium HKM (2015): Sekundarstufe. Mittelstufenschule: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/mittelstufenschule> (16.06.2015).

Hessisches Kultusministerium HKM (2014a): Die Mittelstufenschule. Ein Wegweiser. Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium HKM (2014b): Sekundarstufe. Hauptschule: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/hauptschule> (24.07.2014).

Hessisches Kultusministerium HKM (2014c): Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasium: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gymnasium-0> (24.07.2014).

Hessisches Kultusministerium HKM (2014d): Sekundarstufe. Gesamtschule: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gesamtschule> (24.07.2014).

Hessisches Statistisches Landesamt (2014e): Schülerinnen und Schüler nach Schulformen, Geschlecht und Rechtsstellung der Schulen im Schuljahr 2013/2014: <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/allgbild-schulen/schuelerinnen-und-schueler/index.html> (24.07.2014).

Hessisches Kultusministerium HKM (2012): Hessisches Schulgesetz HSchG: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches\\_schulgesetz.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf) (14.11.2013).

Hessen (2010): Die Mittelstufenschule in Hessen: [http://leb-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/2010/weitere\\_publicationen/010\\_02\\_25\\_Schulentwicklung\\_Mittelstufenschule\\_Konzeption.pdf](http://leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/downloads/2010/weitere_publicationen/010_02_25_Schulentwicklung_Mittelstufenschule_Konzeption.pdf) (24.07.2014).



## **Mecklenburg-Vorpommern**

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (2013a): Schulsystem im Überblick: <http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Schule/Schulsystem-im-%C3%9Cberblick> (14.11.2013).

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (2012d): Kooperative Gesamtschulen: [http://www.bildung-mv.de/de/schule/gesamtschulen/kooperative\\_gesamtschulen/](http://www.bildung-mv.de/de/schule/gesamtschulen/kooperative_gesamtschulen/) (08.03.2012).

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (2012e): Integrierte Gesamtschulen: [http://www.bildung-mv.de/de/schule/gesamtschulen/integrierte\\_gesamtschulen/](http://www.bildung-mv.de/de/schule/gesamtschulen/integrierte_gesamtschulen/) (08.03.2012).

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (2013d): Gymnasien: <http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/schularten/gymnasium/> (08.03.2013).

## **Niedersachsen**

Niedersachsen (Hrsg.) (2013): Niedersächsisches Schulgesetz: <http://www.schule.de/theme/sr2100.htm> (08.03.2012).

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Die Oberschule in Niedersachsen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2013a): Unser Schulwesen in Niedersachsen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2013b): Oberschule: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=28278&article\\_id=91352&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28278&article_id=91352&_psmand=8) (14.11.2013).

Niedersächsisches Kultusministerium (2013c): Gesamtschule: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1974&article\\_id=6424&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1974&article_id=6424&_psmand=8) (08.03.2012).

Niedersächsisches Kultusministerium (2013d): Hauptschule: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1885&article\\_id=6423&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1885&article_id=6423&_psmand=8) (14.11.2013).

Niedersächsisches Kultusministerium (2013e): Gymnasium: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1973&article\\_id=6319&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1973&article_id=6319&_psmand=8) (14.11.2013).

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Allgemein bildende Schulen: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1885&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1885&_psmand=8) (03.08.2015).

## **Nordrhein-Westfalen**

CDU/SPD/Bündnis90/DIE GRÜNEN (2011): Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Schulkonsens\\_Eckpunkte.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Schulkonsens_Eckpunkte.pdf) (29.07.2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2015): Leitfaden für Schulen und Gemeinden, die eine Sekundarschule einrichten wollen: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Leitfaden\\_Sekundarschule.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Leitfaden_Sekundarschule.pdf) (04.08.2015).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2014): Versetzung: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A--Z/Versetzung/index.html> (29.07.2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2013a): Gemeinschaftsschule. Das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gemeinschaftsschule/index.html> (17.11.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2013b): Hauptschule: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/index.html> (17.11.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2013c): Sekundarschule: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/index.html> (17.11.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2013d): Gymnasium: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/index.html> (17.11.2013).

## **Rheinland-Pfalz**

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2010a): Bildungswege in Rheinland-Pfalz. Ein Überblick: [http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Bildungswege.pdf](http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Bildungswege.pdf) (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2010b): Bildungswege in Rheinland-Pfalz: [http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Bildungswege\\_in\\_Rheinland-Pfalz.pdf](http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Bildungswege_in_Rheinland-Pfalz.pdf) (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013a): Realschule Plus: <http://realschuleplus.bildung-rp.de/realschule-plus.html> (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013b): Bessere Aufstiegsmöglichkeiten: <http://realschuleplus.rlp.de/realschule-plus/bessere-aufstiegsmoeglichkeiten/> (09.06.2012)

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013a): Förderschulformen: <http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/unterricht-in-der-foerderschule/foerderschulformen.html> (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013b): Inklusion in der Schule: <http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/inklusion-in-der-schule/inklusion-in-der-schule.html> (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013c): Die integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz: <http://igs.bildung-rp.de/allgemeine-informationen.html> (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2013d): Realschule plus: <http://realschuleplus.bildung-rp.de/realschule-plus.html> (18.11.2013).

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur MBWWK (2004): Schulgesetz (SchulG): [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1orr/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=5FF6AF4685F2D6EBA3BE687E72F93788.jp15?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=146&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-Ir00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1orr/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=5FF6AF4685F2D6EBA3BE687E72F93788.jp15?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=146&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-Ir00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint) (18.11.2013).



## **Saarland**

Saarland (2013a): Zwei-Säulen-Modell. Gymnasium und Gemeinschaftsschule: <http://www.saarland.de/99370.htm> (18.11.2013).

Saarland (2013b): Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland: [http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG\\_SL.htm#SchulOG\\_SL\\_rahmen](http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen) (18.11.2013).

Saarland Ministerium für Bildung und Kultur MBK (2012b): Gymnasiale Oberstufe GOS. Mehr Allgemeinbildung, weniger Spezialisierung: <http://www.saarland.de/gymnasialeoberstufe-saar.htm> (11.06.2012).

Saarland Ministerium für Bildung und Kultur MBK (2007): GOS. Gymnasiale Oberstufe Saar. Abitur Bausatz: [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/GOS\\_Abitur\\_Bausatz.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/GOS_Abitur_Bausatz.pdf) (11.06.2012)

Saarland Ministerium für Bildung und Kultur MBK (2000): Das achtjährige Gymnasium im Saarland. Kürzere Schulzeit – bessere Chancen: [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/brosch\\_g8.PDF](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/brosch_g8.PDF) (30.07.2014).

## **Sachsen**

Sachsen (2013a): Wechsel an weiterführende Schularten: <http://www.schule.sachsen.de/1787.htm> (18.11.2013).

Sachsen (2013b): Gymnasium. Vorbereitung auf das Studium: <http://www.schule.sachsen.de/165.htm> (18.11.2013).

Sachsen (2014a): Oberschule: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/164.htm> (11.06.2014).

Sachsen (2014b): Die Praxiselite: <http://www.schule.sachsen.de/7065.htm> (30.07.2014).

Sachsen (2014c): Oberschule. Aufbau und Angebote: <http://www.schule.sachsen.de/1793.htm> (30.07.2014).

Sachsen Staatsministerium für Kultus SK (2012): Die Bildungsempfehlung. Wechsel an weiterführende Schulen. Dresden

Sachsen Staatsministerium für Kultus SK (2013a): Das Abitur am allgemein bildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden

Sachsen Staatsministerium für Kultus SK (2013b): Viele Wege zum Erfolg. Das sächsische Schulsystem. Dresden.

Sachsen Staatsministerium für Kultus SK (2013d): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS): <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=7841230021364> (18.11.2013).

Sachsen Staatsministerium für Kultus SK (2013e): Inklusion: <http://www.schule.sachsen.de/14308.htm> (18.11.2013).

Sachsen (2010): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen: <http://www.recht.sachsen.de/Details.do?sid=3281113891112> (18.11.2013).

## **Sachsen-Anhalt**

Sachsen- Anhalt Kultusministerium KM (2015a): Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt: <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/uebersicht/> (19.06.2015).

Sachsen- Anhalt Kultusministerium KM (2015b): Gemeinschaftsschule: <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gemeinschaftsschulen/> (19.06.2015).

Sachsen-Anhalt Kultusministerium KM (2014a): Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt. Gesetze, Verordnungen, Erlasse für die Sekundarschule: <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/sekundarschulen/die-sekundarschule-in-sachsen-anhalt/> (30.07.2014).

Sachsen-Anhalt Kultusministerium KM (2014b): Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt: <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gesamtschulen/gesamtschulen/> (30.07.2014).

Sachsen-Anhalt Kultusministerium KM (2014d): Gymnasien in Sachsen-Anhalt: <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/allgemein-bildende-schulen/gymnasien/gymnasium/> (30.07.2014).



## Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2015): Die Gemeinschaftsschule: [http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/lernen\\_gemeinschaftsschule.html](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/lernen_gemeinschaftsschule.html) (30.07.2015).

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2014a): Orientierungsstufe: [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund\\_um\\_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Orientierungsstufe/Orientierungsstufe\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Orientierungsstufe/Orientierungsstufe_node.html) (30.07.2014).

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2014b): Die Gemeinschaftsschule: [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund\\_um\\_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Gemeinschaftsschule/Gemeinschaftsschule\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Gemeinschaftsschule/Gemeinschaftsschule_node.html) (30.07.2014).

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2014c): Die Regionalschule <http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/regionalschule.html> (30.07.2014).

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2014d): Das Gymnasium: [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund\\_um\\_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Gymnasium/AllgemeineInformationen/AllgemeineInformationen\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Gymnasium/AllgemeineInformationen/AllgemeineInformationen_node.html) (31.07.2014).

Schleswig-Holstein Ministerium für Bildung und Wissenschaft MBW (2014a): Die Grundschule: [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund\\_um\\_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Grundschule/Grundschule\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/AllgemeinbildendeSchulen/Grundschule/Grundschule_node.html) (30.07.2014).

Schleswig-Holstein (2007): Schleswig-Holsteins Schulgesetz: [http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/1gxm/page/bssshoprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdocument=yes&doc.id=jlr-SchulGSH2007rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint](http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/1gxm/page/bssshoprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdocument=yes&doc.id=jlr-SchulGSH2007rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint) (18.06.2012).

## Thüringen

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2013a): Schullaufbahnen in Thüringen. Schuljahr 2013/2014: <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload584.pdf> (31.07.2014).

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2012a): Die Thüringer Regelschule: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/regelschule/content.html> (18.06.2012).

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2012b): Thüringer Gemeinschaftsschule: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/content.html> (18.06.2012).

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2012c): Thüringer Schulsystem: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/> (18.06.2012).

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2012d): Das Thüringer Gymnasium: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/gymnasium/content.html> (18.06.2012).

Thüringen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MBWK (2010): Thüringer Schulgesetz: [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/th\\_\\_ringer\\_schulgesetz\\_\\_gesamt\\_.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/th__ringer_schulgesetz__gesamt_.pdf) (18.06.2012).